



Educación Superior y Derechos Humanos

Política, prácticas y dispositivos a 100 años
de la Reforma Universitaria

Rosana Ramírez
María Virginia Pisarello
Compiladoras



Ponencias del Congreso

CiN **RIDDHH**
Red Interuniversitaria
de Derechos Humanos

CiN Consejo
Interuniversitario
Nacional


Universidad Autónoma
de Entre Ríos

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria/ compilado por Rosana Ramírez y María Virginia Pisarello. - 1a ed facsímil. - Paraná : Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-3915-04-8

1. Derechos Humanos. 2. Educación Superior. I. Ramírez, Rosana y Pisarello, María Virginia, comp. II. Título.

CDD 378.007

Educación Superior y Derechos Humanos
Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la
Reforma Universitaria

Diseño de tapa

Alfredo Molina

Imagen de tapa

Beatriz Borches. *Madres de la plaza*

Maquetación

Marcelo Lisandro Cabrera

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Avda. Ramírez 1143

CP 3100

Paraná, Entre Ríos, Argentina

TE +54 0343 4232369

rectorado@uader.edu.ar



Educación Superior y Derechos Humanos

**Política, prácticas y dispositivos a 100 años
de la Reforma Universitaria**

**Rosana Ramírez
María Virginia Pisarello**

Compiladoras

Coordinación general

Bioing. Aníbal Sattler
Mg. María del Rosario Badano

Comité académico

Lic. Gladys Loys
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Mg. María del Carmen Vaquero
Universidad Nacional del Sur
Mg. Verónica Cruz
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Malena Sylveira
Universidad de Buenos Aires
Univ. Nacional Tres de Febrero
Prof. Rodrigo Saguas
Universidad Nacional de Córdoba
Dra. Victoria Kandel
Universidad Nacional de Lanús
Lic. Rosana Ramírez
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Lic. María Virginia Pisarello
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Mg. María del Rosario Badano
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Mg. Matías Penhos
Universidad Nacional de Quilmes
Abgda. Guadalupe Godoy
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Néstor Manchini
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Avellaneda
Dr. Franco Catalani
Universidad Nacional de La Pampa

Comité científico

Universidad Nacional del Sur
Dr. Mario Sabbatini. Rector
Universidad Nacional del Litoral
Ing. Gustavo Menéndez. Director
Centro Universitario Gálvez
Dr. Luciano Alonso.
Docente Investigador FHUC
Universidad Nacional de Quilmes
Dr. Alejandro Villar. Rector
Universidad Nacional de Entre Ríos
Cr. Andrés Sabella. Rector
Universidad Provincial de Córdoba
Lic. Raquel Krawchic. Rectora
Universidad Provincial del Sudoeste
Dr. Hernán Vigier. Rector
Lic. Mariano Porras. Secretario General
Universidad Nacional de Avellaneda
Ing. Jorge Calzoni. Rector
Universidad Pedagógica Nacional
Dr. Norberto Ignacio Livsky

Comité organizativo

María Valeria Marino
Brenda Maradey
Lisandro Sotera
Elba Fagetti
Alejandro Ruiz
Juan Martín Basgall
Mariana Madariaga
Vanesa Cuello
Romina Buttazoni
Mariángeles Mettivié
Laura Benetti
Mario Martínez
Juan Martín Casalla
Ana Clara Benítez
Fernando Martín Gatica
Daniel Clivio
Laureano Escobar

Autoridades

Consejo Interuniversitario Nacional

Presidente
Dr. Hugo Juri

Vicepresidente
Lic. Jaime Perczyk

Comité Ejecutivo
Mg. Adrián Cannellotto
Dr. Daniel Martínez
Lic. Ernesto Villanueva
Dr. Guillermo Tamarit
Dr. Mario Sabbatini
Prof. Sandra Torlucci
Prof. Gonzalo Álvarez
Ing. Flavio Fama
Prof. María Delfina Veiravé
Lic. Juan Carlos Del Bello
Dr. Carlos De Marziani
CPN Alfredo Lazzeretti

Director General
Dr. Mario Lozano

Secretario Económico Financiero
Cr. Pablo Pagola

Secretario Ejecutivo
Abog. Mario Gimelli

Red Interuniversitaria de Derechos Humanos

Rectora Coordinadora
Prof. Sandra Torlucci

Coordinadora Ejecutiva
Mg. María del Rosario Badano

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Rector

Bioing. Aníbal Sattler

Vicerrector

Ing. Juan Bózzolo

Decanos/as

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias

Sociales

Mg. María Gracia Benedetti

Facultad de Ciencia y Tecnología

Dr. Jorge Noriega

Facultad de Ciencias de la Gestión

Lic. Liliana Battauz

Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud

Mg. Estela Gross

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 15 |
| Acta de cierre | 19 |
| Primera parte: Educación y derechos humanos | |
| Habilitando un espacio para recuperar la memoria, la verdad y la justicia en la educación inicial Patricia María de Lourdes Álvarez | 25 |
| Los derechos humanos en los ámbitos educativos: la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús Florencia Beltrame; Andrea Vallejos | 33 |
| Experiencias y relatos pedagógicos: discursos acerca de la relación memoria y derechos humanos Luciana Brugé; María Evangelina Quartino | 43 |
| Áreas educativas en sitios de memoria: hablar del horror para fortalecer el Nunca Más María Cecilia Cavallo y María Emilia Giordano | 53 |
| La expresión artística en la educación en derechos humanos Evelyn Cerdas Agüero | 63 |
| El debate estudiantil respecto de los derechos humanos en la formación docente inicial Mara Godoy; Leticia Perrochoud; Luciana Tourn | 73 |
| ¿Qué significa educar en derechos humanos? Una pedagogía cotidiana en la conflictiva construcción de la memoria social Lilians López; Pablo Mengascini; Malcon Perucca; Aldana Ferreyra; Marisol Esteve | 81 |

| | |
|--|-----|
| Alfabetización científica y ambiental en educación primaria en escuelas de la Provincia de Santa Fe María Virginia Mas | 91 |
| Educación para la sustentabilidad: derechos humanos y medio ambiente Norma Monteverde; Mariana Pioli; Carolina Miño; Alicia Egel | 101 |
| Historia reciente y memorias. Desafíos y tensiones en relación a la enseñanza del pensamiento crítico Marcela Elizabeth Zatti | 111 |
| Pensamiento crítico y compromiso ético como desafíos de las prácticas profesionales docentes Fabián Flores | 119 |
| Géneros y sexualidades en el campo educativo: desafíos y resistencias en la actualidad María Victoria Dappelo; Moira Evelina Severino | 129 |
| Repensando la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos: una perspectiva pedagógica descolonizadora Mónica Fernández | 139 |
| Derechos humanos y ciudadanía intercultural en las carreras de inglés de la UNLP Julia Garbi; Melina Porto | 151 |
| Jóvenes mujeres y derecho a la educación superior: dinámicas de acceso y políticas de ingreso en tiempos neoliberales Hernán Longobucco | 159 |
| ¿Por qué la educación es un derecho humano fundamental? Félix Temporetti | 171 |
| Feminismo y educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria Ma. Elena Martínez; Viviana Seoane | 179 |
| Educación en derechos humanos en funcionario/as del Estado encargados del proceso de reparación Rossana Ponce de León | 193 |

| | |
|--|-----|
| El derecho a la educación de las poblaciones migrantes. Miradas y prácticas interculturales desde la Universidad Gabriel Quinzani | 205 |
| Los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro Pablo Elbio Roncaglia | 215 |
| La educación de sujetos privados de su libertad en la Provincia de Santa Cruz Silvio Rotman; Melisa Scott; Horacio Azurmendis | 225 |
| Silencios y presencias en el diseño curricular de formación docente para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires Gabriela Saslavsky; Erika Villarruel | 233 |
| Juicios de lesa humanidad en el contexto universitario: desafíos y propuestas para un verdadero nunca más María Eugenia Zampicchiatti | 241 |
| La cárcel en la Universidad: controversias y resistencias Florencia Addiechi; Virginia Biorda; Ivana Montañana; Mariela Satto | 251 |
| La experiencia del taller Problemáticas socio-políticas en torno a la construcción de memorias, luchas y resistencias, del Centro Universitario Devoto (2017-2018)” Myriam Antonela Álvarez; Agustina Díaz; Ailen Grassi; Paula Kamien | 261 |
| Vivencias interculturales-educativas en la UNL Ana L. Camargo; Marina Benzi | 273 |
| Repensar las prácticas, o los paradigmas de la modernidad interpelados: etnicidades, derechos epistémicos y disputa de sentidos en la formación universitaria Claudia Andrea Gotta | 281 |
| Talleres de lectura en contextos de encierro Verónica Pereyra; Belén Giménez | 295 |
| Disputas de agendas en torno a la formación de los educadores en clave de derechos humanos Nirian Carbajal Rodríguez | 301 |

| | |
|---|-----|
| Educación sexual integral, un derecho para la primera infancia Ana Laura Schaab; Ana Guadalupe Gini; Lorena Luna; Patricia María de Lourdes Álvarez | 313 |
| Innovaciones pedagógicas en la materia Comprensión y producción de textos en ciencias sociales y humanidades, de la UNQ: de la evaluación individual a la creatividad colectiva o del camino del miedo a la alegría Gabriela García Cedro; Néstor Manchini; Mónica Swarinsky | 325 |
| Los DD. HH. como aprendizaje colectivo. Experiencias desde la Cátedra libre de DD. HH., UNSE Roberto Daives; Mariano Juan Parnas | 333 |
| Construcción de memorias en la cátedra universitaria. La unidad 0 de investigación educativa Noelia Chamorro; Liliana Barsanti | 343 |
| Prácticas educativas, alteridad y DD. HH. La necesaria interculturalización de los DD. HH. César Marchesino | 353 |
| Currículo, educación especial, derechos humanos y memorias sociales María Elena Soñez; Agostina Pistrilli; Florencia Rothar; Natalia Schonfeld | 361 |
| Segunda parte Investigaciones y derechos humanos | |
| La presencia africana en el Museo Etnográfico y Colonial de Santa Fe Marina Benzi | 373 |
| Alfareros improvisados: aportes para la reconstrucción de los orígenes de las cerámicas del Arroyo Leyes Ibis Ángeles Bondaz | 383 |
| Los derechos del sujeto y la estigmatización de una raza pintada Adriana Comán | 393 |

| | |
|---|-----|
| La tensión narrativa entre el silencio y la superexposición en los relatos sobre Malvinas: apuntes sobre el Memorándum Almazán Gabriel Dutto | 401 |
| Memoria, historia y ficción: las voces presentes del pasado Nora Schujman | 409 |
| Justicia e Historia. Actualización de un debate recurrente Héctor Alfredo Barbero | 417 |
| Las problemáticas socio ambientales desde una perspectiva de derechos. Andares incipientes del Observatorio de DD. HH. - UNRC Claudia Kenbel; Silvina Galimberti | 427 |
| Prácticas empresariales represivas durante la última dictadura cívico-militar. El caso del Establecimiento Las Marías Andrea Copani y María Alejandra Esponda | 439 |
| La represión al Movimiento Agrario de Misiones durante el terrorismo de Estado Javier Gortari | 449 |
| Ex CCDTyE El Infierno: la UTN-FRA y sus aportes hacia la búsqueda de la verdad Leonardo Melo; Juan Pitman; Federico Borucki; Ezequiel Leguizamón; Juan Madsen | 459 |
| Huellas de la violencia capitalista en trabajadoras de una fábrica textil de San Luis Walter Olguin | 467 |
| Obligaciones extraterritoriales en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Exploraciones sobre su naturaleza y justificación normativa Dorothee Paulsen | 479 |
| Producción de subjetividad en víctimas-testigos del terrorismo de Estado Nicolás Serruya | 489 |

| | |
|---|-----|
| Las universidades y la violencia de género: ¿una nueva realidad? Micaela Barrena D'Assaro | 497 |
| Espacios de poder Mario Bolchinsky | 507 |
| Encuentros territoriales. Las huellas y la transformación María Fabiana Vidal | 515 |
| Una televisión pública para mirarse: la diversidad como parte del derecho a la comunicación en contenidos educativos de Argentina y Ecuador María Belén Calvache | 523 |
| Son todos vagos... Estigmatizaciones en la producción de noticias sobre protestas sindicales Christian A. Dodaro; Verónica Díaz Ordoñez | 531 |
| Los diarios locales como soporte ideológico del plan genocida. Mercedes, Bs. As. (1975-1976) Sergio Carini | 541 |
| América Latina y la feminización de la pobreza Valentín Eduardo Ibarra | 553 |
| Testimonio y testigo. Consecuencias subjetivas en lo singular y lo colectivo de la experiencia traumática Ana María Careaga | 565 |
| Tercera parte Extensión y derechos humanos | |
| Detrás del agua: prácticas artísticas originadas durante las inundaciones en la Ciudad de Santa Fe Ana Castro | 575 |
| Juventud en Marcha. Proyecto de vinculación territorial y promoción de derechos Juan Manuel Di Socio; Mauro Leguizamón | 583 |

| | |
|---|-----|
| Entre legajos y biografías: una experiencia reparatoria en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP (2015-2018) Lucía Gandolfi Ottavianelli; Ayelén Fiebelkorn | 591 |
| Proyecto para un programa universitario en derechos humanos Nadia Carolina De Pablo; Juan Cruz Goñi; María Fernanda Terzibachian | 597 |
| La APDH Regional Rosario y la construcción de espacios de formación en DD. HH. en la Universidad Nacional de Rosario: experiencias, propuestas y desafíos Claudia Gotta; Mario López; Norma Ríos | 607 |
| Espacios de memoria en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires Eliana Wassermann; Susana Perelman | 613 |
| Políticas sobre derechos humanos en la Universidad. La producción de contenidos con la participación activa de organismos y familiares Jorge Amitrano; Luis Angilletta; María Katz | 619 |
| Quien nombra llama. El álbum de Leonor Landaburu como construcción colectiva de memorias institucionales Mariela Arce; Jeannet Buchailot; Marcos Griffa; María de los Ángeles Ruiz | 629 |
| Cartas a las Abuelas. Experiencias compartidas en la muestra La lucha escrita, la solidaridad puesta en palabras Cristina Bettanin; Gabriela García; Fabricio Laino Sanchis; Leticia Marrone; Gabriela Poggi; Héctor Rombola; Paula Zubillaga | 639 |
| Identidad en UNPAZ. Experiencias de trabajo colaborativo con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo Cristina Bettanin; Gabriela García; Yamina Losso; Paula Zubillaga | 647 |
| Algunas notas para repensar el término extensión en épocas de avanzada neoliberal Martin Dragone | 657 |
| Vinculación y transferencia tecnológica en la restauración y conservación de edificio histórico El Infierno: DD. HH. – Investigación - Formación ingenieril Adriana Beatriz García; Lucas Gabriel Giménez; Sabrina A. Otero; R. Pamela López Bouza; Belén Riarte | 667 |

| | |
|--|-----|
| Dirección de Derechos Humanos: Iniciativa colectiva para el abordaje de situaciones sociales problemáticas en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP Irene Pena; Graciela Carmelo; Silvia Iturriaga; Viviana Piergiacomí | 675 |
| Perspectiva de género en el ámbito de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Análisis de las primeras experiencias Juliana Ruscitti; Paula Arroyo; Francisco Acuña; Viviana Piergiacomí | 681 |
| Programa de voluntariado para la producción de recursos bibliográficos accesibles en la Facultad de Psicología (UNLP) Claudia Susana Orleans; Micaela Zegarra Borlando; Julieta Zolezzi | 687 |
| El Colectivo de la Memoria en Santa Fe. Relato de una experiencia compartida Integrantes de El Colectivo de la Memoria; Santa Fe | 697 |
| REJUCAV: una política de género y derechos humanos del Poder Judicial de Entre Ríos Ruth Noemí Lemos; Virginia Bravo; Néstor Federico Caballaro; Yanina Mariel Yzet | 705 |
| El arte popular: invisibilidad de murgas porteñas - UNA Cristina Arraga; Romina Barrionuevo | 711 |
| Experiencias sobre abordaje y acompañamiento a personas privadas de la libertad y sus familias Martín Capa y Lucía de Carlos | 719 |
| Atención a las víctimas de violencia familiar y de género. Experiencia de la OVI del Poder Judicial de la Provincia de Formosa Marta Gerónima Portillo | 727 |
| Memoria, verdad y justicia en la UNPAZ. La experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante Paula Zubillaga | 735 |
| Universidad y movimientos sociales: la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el marco del derecho a la educación a lo largo de la vida Marcela Kurlat; Sandra Llosa | 747 |

Cuarta parte

Salud y derechos humanos

- Psicología, género y derechos humanos:
experiencia de enseñanza en la licenciatura
en Obstetricia de la UNER 765
María Fernanda González; Eliana Ledesma
- Consejería en salud sexual y derechos humanos.
Un dispositivo alternativo dentro del manicomio 777
Leonela Caiella; Juan Pablo Banfi; Antonella Bermuchi
- Experiencias de escritura en acompañamiento terapéutico 791
Andrea Flory
- En tiempos de derechos, nuevos desafíos:
el adulto mayor como sujeto social, de derecho y de deseos 799
Celia Estela Giusti; María Graciela González
- Los adultos mayores y los significados construidos
acerca de la muerte 805
Diamela Klocker
- Punto de encuentro familiar experiencia Rosario:
dispositivo para el abordaje de problemas complejos
que atañen a niños, niñas y adolescentes 813
Silvia Lampugnani
- Transformaciones en las prácticas:
derechos humanos y acompañamiento terapéutico 821
Cecilia López Ocariz
- Los adultos mayores tienen la palabra.
Radio Palabrotas, una experiencia comunicacional 831
Silvina Manguia
- Más allá de lo universal y lo particular:
la construcción de derechos en acompañamiento
terapéutico 837
Pamela Sol Migueles Morisconi
- Ciudadanía participativa:
personas mayores y revalorización del patrimonio urbano 843
Norma Monteverde; Omar Gallay; Natalia Mentil

Introducción

En esta publicación presentamos las ponencias expuestas en el Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior: Política, 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 mismo fue organizado por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (CIDH) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

La convocatoria respondió a la necesidad de propiciar un espacio de reflexión entre las instituciones de educación superior que cuentan con diversos desarrollos en el campo de los derechos humanos, en las áreas de docencia, de investigación y de extensión.

Desde el retorno de la democracia se han ido plasmando experiencias en la enseñanza en los institutos terciarios y en las universidades, a través de la instalación de cátedras abiertas o libres, orientadas a favorecer la transmisión, el debate y la problematización de las diferentes expresiones de derechos humanos en la historia y en la actualidad. Por otro lado, en todo el país se encuentran en curso diversos proyectos de extensión que se ocupan de los diferentes rostros que asume la vulneración de derechos individuales y colectivos. Asimismo, en las instituciones de educación superior se ha avanzado en la producción de conocimientos a través de investigaciones realizadas en contextos situados que permiten fundamentar y dar cuenta de lo que pasó y pasa en relación a los derechos humanos.

La tríada docencia, extensión e investigación es la piedra angular sobre la cual se asienta el nivel superior en la Argentina. Es aquí donde se forman y socializan profesionales capaces de problematizar y disputar los sentidos de lo que se instala desde hegemonías de saberes y poderes. No obstante, la producción de conocimiento crítico no se agota en las aulas, y es por ello que el encuentro convocó además a organizaciones y colectivos que realizan

trabajos sociales y comunitarios en los más diversos formatos. La difusión de las producciones y trayectorias desarrolladas desde el campo académico, desde el campo social y desde el ámbito de la gestión Estatal potenciaron la articulación de saberes y prácticas y el tejido de redes que se han ido consolidando hasta la fecha de la presente publicación.

Por consiguiente, el Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior: Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria” se erigió como un espacio de intercambio que desbordó los objetivos iniciales propuestos. Los mismos fueron: propiciar el encuentro y reflexión entre instituciones, grupos de trabajo de nivel superior en torno a la temática de derechos humanos, posibilitando la construcción de un estado de situación de la temática. Así también, facilitar la circulación del conocimiento compartido en torno a las problemáticas de la convocatoria, para que los espacios dedicados a la formación, intervención e investigación, se enriquezcan, se problematicen y se fortalezcan a la luz de los 100 años de la Reforma. Por otra parte, favorecer el intercambio y debate en torno a las diferentes problemáticas y desafíos que enfrentamos, generando espacios de socialización y producción de las mismas posibilitando el fortalecimiento de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos. Así también, instalar un espacio permanente de producción, reflexión y escritura acerca de lo que acontece en el contexto y al interior de las instituciones universitarias.

Los ejes temáticos que conformaron la convocatoria fueron: Los derechos humanos y la transmisión: diferentes lenguajes. La producción de conocimiento sobre derechos humanos: problemas teóricos y metodológicos. Extensión, territorios, ciudadanía crítica. A partir de los mismos, se realizó una propuesta participativa convocando a presentar mesas temáticas al conjunto de docentes, administrativos, investigadores, extensionistas, organismos e instituciones involucradas en la temática.

Como consecuencia de ello, participaron 1200 personas y se presentaron 400 resúmenes en las 43 mesas temáticas ofrecidas, las cuales estuvieron coordinadas por representantes de 37 instituciones. De este modo se garantizó la presencia de más de veinte universidades y de cinco instituciones y organizaciones sociales. Como corolario de la experiencia, Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) junto a la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDHH) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se propusieron publicar dos volúmenes que compendiaran las producciones

compartidas en la ciudad de Paraná durante las jornadas de los días 13 y 14 de septiembre de 2018. El primero de ellos fue compilado por la Mgs. María del Rosario Badano y reúne las intervenciones realizadas en los paneles y mesas redondas. En cambio, el presente libro es una producción colectiva a la cual fueron invitados a participar todos los autores que presentaron sus ponencias en las mesas temáticas, algunos de los cuales accedieron amablemente a publicar sus escritos.

Como resultado de ello, los textos que componen esta edición se enfocan en el tratamiento de los derechos humanos en las áreas de la educación, la extensión, la investigación y la salud; tal como se refleja en el índice. Esta disposición ha procurado conservar la originalidad de los aportes y a la vez potenciar el diálogo entre aquellos autores de todo el país y del extranjero que se avinieron a transformar el Encuentro en un espacio de construcción académica, social y política. Por consiguiente, esperamos que el libro pueda circular en diversos ámbitos, más allá de las aulas del nivel superior.

Rosana Ramírez y María Virginia Pisarello
Equipo Organizador local
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Acta de cierre

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 ló-

gicas, incorporando enfoques extracéntricos, descoloniales, de género y con sentido humanista y ambientales en sus prácticas. En una Universidad crítica y comprometida, las mujeres, las organizaciones sociales, las comunidades originarias y afrodescendientes, las personas migrantes, los colectivos LGTBTTIQ, 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.

Primera parte

Educación y derechos humanos

Habilitando un espacio para recuperar la memoria, la verdad y la justicia en la educación inicial

Patricia María de Lourdes Álvarez

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER; Nivel Inicial

pato_72_527@hotmail.com

Fundamentación

La última dictadura argentina se inició el 24 de marzo de 1976 cuando un golpe cívico militar derrocó a la presidenta constitucional María Estela Martínez de Perón y clausuró todas las instituciones fundamentales de la democracia: destituyó las autoridades provinciales, disolvió el Congreso y las legislaturas, removió los miembros de la Corte Suprema de Justicia, y prohibió tanto las actividades gremiales como las políticas partidarias.

Sin dudas, una de las fechas más difíciles de trabajar en la educación inicial es el 24 de marzo, porque nos enfrentamos a la dialéctica del peso que tiene esta fecha para nuestra sociedad y a la pregunta que se sigue haciendo el colectivo docente: si es necesario trabajar con niños y niñas de cuatro o cinco años estos hechos de la historia.

Teniendo en cuenta que la educación del Nivel Inicial asume como propósito central la formación de alumnos y alumnas en el ejercicio de la ciudadanía, esto lleva a pensar la importancia que se le debe otorgar a la enseñanza de los derechos humanos. Para ir formando ciudadanos y ciudadanas capaces de defender sus derechos y de respetar los de los otros, es necesario brindar a los niños y niñas oportunidades para que los conozcan y puedan ir comprendiendo que, en otro momento de la historia, todos estos derechos fueron avasallados por una dictadura cívico- militar, por un gobierno que “nos gobernó sin que nadie lo haya elegido con su voto”.

Esta narrativa recupera la experiencia sobre el abordaje de esta fecha tan significativa en nuestra historia, en la Sala Azul, turno mañana, en el Jardín de Infantes de la Escuela Normal “José María Torres”, durante 2016, a propósito de los 40 años de aquel 24 de marzo.

Desde el año anterior, en la entrada del edificio de la escuela –que pertenece a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS)

de la UADER –se encontraba exhibida la muestra fotográfica “Ausencias”, de Gustavo Germano, en la que el artista recupera fotografías de personas desaparecidas durante la última dictadura, contraponiendo las mismas en la actualidad, haciendo notar dichas “ausencias”. Con este valioso material se abordó esta temática, difícil de tratar con niños y niñas de cinco años, teniendo en cuenta que cuando ocurrió este episodio no habían nacido y muchos de sus padres tampoco.

A través de diferentes propuestas pedagógicas fue posible presentar situaciones de ejercicio democrático que les permitieron a los niños y niñas ir avanzando en su formación ciudadana, como también favorecer la indagación y conocimiento de algunos aspectos del pasado histórico reciente para que puedan ir apropiándose de la memoria colectiva.

Por eso, es importante habilitar estos espacios, creando debates e intercambios para recordar, tener memoria y enseñar la verdad a los niños y a las niñas desde pequeños/as. Que tengan conciencia que es un derecho luchar por la verdad y la Justicia, ligando particularmente la enseñanza de la Memoria a los Derechos de los ciudadanos –derecho a la vida digna, a elegir a sus gobernantes, a expresarse a través de la literatura, a opinar libremente, etc. – a los Derechos de la Infancia promulgados internacionalmente –derecho a la identidad, a la educación, a la salud física y psíquica, a la educación sexual integral para elegir y expresarse libremente–.

Propósitos

- Proponer situaciones de ejercicio democrático que les permitan a los niños ir avanzado en su formación ciudadana.
- Favorecer la indagación y conocimiento de algunos aspectos del pasado histórico reciente para que puedan ir apropiándose de la memoria colectiva.

Contenidos

- Hecho histórico: inicio en el conocimiento y valoración de los acontecimientos y conmemoraciones significativas para la Nación.
- Vida cotidiana del pasado reciente: aspectos relevantes de la vida cotidiana en la época en que se suspendieron nuestros derechos mandaban los mili-

tares, los derechos de las personas, en general y de los niños, en particular. La censura de libros: las personas que pensaban diferente, podían decirlo, ¿podían juntarse con otros para reclamar ese derecho?, ¿Podían saber dónde estaban las persona que desaparecían y tanto buscaban?, ¿Podían ir a la librería y comprar el libro que querían?

Actividades

- Indagar sobre el conocimiento de las diferentes formas de gobierno por los que ha atravesado nuestro país.
- Concurrir a observar la muestra fotográfica “Ausencias” expuesta en el primer piso de la escuela.
- Identificar las diferencias que hay entre ellas.
- Realizar una expresión gráfica de la fotografía que más le haya gustado.
- Realizar una puesta en común compartiendo los gráficos realizados, escuchando el relato del autor o autora del mismo.
- Relacionar lo observado en las fotografías con el nombre de la muestra.
- Reflexionar acerca de la importancia que tiene formar parte de la sociedad, pertenecer a un grupo, participar y tener libertad de expresión.
- Invitar a las familias a que participen en el tema. Hablar con los niños y familias sobre el tema de los derechos y reflexionar juntos sobre la memoria y la identidad.
- Presentar algunos autores y títulos de los libros prohibidos en la dictadura.
- Compartir la lectura de alguno de ellos. “Monigote en la arena”- “Un elefante ocupa mucho espacio”
- Exponer los trabajos realizados en la muestra anual.

Narrativa de la experiencia

En la indagación previa a la visita de la muestra, los niños y las niñas sabían que ahora teníamos un presidente que se había elegido el año anterior y durante el diálogo manifestaron a quienes habían votado sus familiares. Y eso es una de las cosas más importantes de la democracia: poder elegir quien nos gobierna. El diálogo siguió unos minutos más, donde seguían contando o delatando el voto de sus familiares en las elecciones anteriores.

Durante el recorrido de la Muestra surgieron diferentes diálogos en cuanto lo que mostraban las fotos, pero las ausencias eran evidentes y ellxs lo manifestaban:

— En esta foto hay dos personas, pero acá está la señora más viejita nomás

— Señor, acá hay dos y acá hay uno... lo que pasa que este se cayó (haciendo referencia a una foto que hay dos personas que parece que saltan)

— Y acá Señor, hay uno, dos, tres, cuatro... Y en esta, falta... éste. Mire Señor, acá hay tres, falta este chico...

Cuando estuvimos delante de las fotografías en la que puede verse un matrimonio con una bebé, y en la siguiente una mujer adulta, sola, les comenté que esa bebé que estaba en la cunita era la mujer que estaba en la foto de al lado. Surgieron así estos comentarios cuando les pregunté ¿por qué piensan que está sola, sin sus padres?:

— Porque ya está grande, no necesita que estén sus papás

— Porque se fueron a su casa

— Porque murieron

— La mamá y el papá ya son viejitos; mirá que grande está la bebé... Ya creció.

Un diálogo similar se suscitó delante de la foto en la que se encuentra un matrimonio en un altar, frente a un sacerdote y en la siguiente falta el esposo. La espontaneidad de sus cinco años le hizo expresar lo que sigue:

— No está el esposo porque se separaron

— Se fue a trabajar a otro lado

— Estaba enfermo como mi abuelo.

Luego que se terminó de observar la muestra fotográfica, nos dirigimos a la sala y sentándonos en semicírculo, compartimos lo que habíamos sentido al observar las fotos y les pregunté por qué pensaban que el autor le había puesto “Ausencias” a su exposición. Con muy buen tino una niña me preguntó qué quería decir esa palabra. Propuse buscarla en el diccionario del teléfono, y les leí:

Ausencia

Nombre femenino

I. I.

Circunstancia de estar ausente o de no existir alguien o algo en determinado lugar.

“La ausencia de grandes figuras en la carrera le hizo concebir ilusiones de victoria; la ausencia o escasez de lluvias provoca anualmente grandes sequías en la región”.

2. 2.

Tiempo durante el que una persona está ausente de un lugar.

“Durante su ausencia, podemos ir preparando el café; su ausencia dura ya seis meses”.

Quiere decir que no está, como vimos en las fotos, que falta... les dije. Pero, ¿saben por qué?

Y volvieron a repetir las hipótesis que habían planteado al mirar las fotos:

- Porque se fue
- Porque se separaron
- Porque creció, está grande
- Porque quiso saltar y se cayó, entonces no salió en la foto
- Porque desapareció...

Fue entonces cuando tomando ese verbo, tan acertado en ese momento, lo convertí en sustantivo y les conté que esas personas que no estaban en la segunda foto estaban “desaparecidos”, porque no se sabía realmente que era lo que había pasado con ellos y ellas.

Al día siguiente, les propuse que dibujaran los cuadros que más les habían gustado.

Hubo dos gráficos que me llamaron la atención más que el resto que, para mí, todos eran réplicas exactas de las fotos de Germano. Uno fue este, donde en la foto de abajo le había agregado “armas” al acercarme, le pregunté que le había dibujado en las manos, y me dijo:

—El Señor de abajo está armado con un rifle y un tanque superpoderoso porque tiene que buscar a su amigo que está desaparecido y tiene que defenderse mientras lo busca.

Confieso que se me erizó la piel, de la misma manera que ahora cuando recuerdo ese momento para escribirlo.

Hubo otro gráfico que pertenecía a una persona muy especial, que estuvo dos años en la sala y del cual voy a preservar el nombre, pero no la alegría que sentí al ver su producción, ya que se trata de un niño al que le habían diagnosticado “conductas de espectro autista”, compartía todas las jornadas, el horario completo y lo acompañaba dos horas, su acompañante Alejandra. Cuando le preguntamos que había hecho en su dibujo, al señalar el de arriba dijo:

— Están — y cuando señaló el de abajo — No están.

Se podrían hacer muchos análisis a partir de los diferentes colores usados en uno y la monocromía en el otro. Para mí lo que dijo e hizo fue una de las cosas más significativas que me pasó en mis años de docencia.

Si bien hubo otras actividades propuestas que también se llevaron a cabo, en esta oportunidad se rescata el relato de la que se realizó con esta muestra ya que fue una oportunidad única.

Anécdota personal

A pocos días de haber realizado esta experiencia con mis alumnos y alumnas, estaba esperando un colectivo para viajar a Buenos Aires y a unos metros mío veo un rostro conocido, no sabía muy bien de dónde, pero yo lo había visto en algún lugar. Cuando recordé en qué lugar lo había visto, me acerqué y le pregunté...

— Hola, disculpame ¿Vos sos Laura, la chica que está en la muestra de fotos que está en la Normal?

Casi desconcertada, me miró y asintió. A esta altura con lágrimas en los ojos las dos, nos dimos un abrazo, me presenté y le comenté de esta experiencia. Quedó la invitación para que se acerque a la sala y pueda ver los trabajos y que los niños y niñas puedan conocerla.

Laura, era la beba que estaba con sus padres en una foto y en la siguiente estaba sola.

Conclusiones

Si bien esta fecha está en el calendario de efemérides nacionales, y la FHAYCS, a la que pertenece el jardín, adhiere e invita a que se trabaje en el

aula, enviando material para tal fin, es cierto que no se da en la totalidad de las aulas y menos en Nivel inicial. Considero que además de conocer sobre nuestra historia, para poder transmitirla hay que “sentirla”, hacerla propia y empatizar con el pasado; es por eso que los niños y las niñas tienen el derecho a que habilitemos esos espacios dentro de la sala. En otras palabras, Hannah Arendt dice: “Si entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían, entonces la esperanza no es absolutamente utópica” (Arendt, 2005).

Como diría el maestro Paulo Freire: “Todo acto educativo es un acto político”, entendiéndolo como la oportunidad de conocer diferentes puntos de vista, otras miradas, para debatir, escucharnos, disentir y encontrarnos en esto que nos une que es nuestra historia. Por más triste, cruel e injusta que nos parezca, o que creamos que no hace falta contárselas a los niños y las niñas del nivel inicial porque ya van a tener tiempo para aprenderla.

“Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse.

Otras personas creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria”. (Montes, 2001)

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.
Dirección General de Cultura y educación- 24 de marzo Día de la Memoria por la verdad y la Justicia- Versión preliminar- Marzo 2012
- Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S.(1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más.* Buenos Aires: Eudeba.
- Gobierno de Entre Ríos- Consejo General de educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.*
- Montes, G. (2001). *El golpe y los chicos.* Buenos Aires: Colihue.

Los derechos humanos en los ámbitos educativos: la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús

Florencia Beltrame; Andrea Vallejos

Docentes del Seminario Transversal de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

Introducción

En los últimos años se advierte un proceso de incorporación e institucionalización de los derechos humanos en ámbitos educativos a través de distintas y diversas propuestas, tales como actividades de docencia, investigación, cooperación y transferencia. Son pocos los estudios que han medido el impacto del proceso de institucionalización de los derechos humanos, particularmente en ámbitos universitarios. En esta línea, la presente ponencia toma como estudio de caso el Seminario de Justicia y Derechos Humanos (SJDDHH) de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) para abordar algunos ejes de análisis que permitan indagar en el impacto de los estudiantes que han realizado el curso. El antedicho seminario es un curso transversal y obligatorio que tiene como objetivo principal ofrecer un espacio de educación en derechos humanos para todas las personas que estudian carreras de pregrado y grado en la universidad. La asignatura define tres grandes objetivos: el primero vinculado con la transmisión de información sobre conceptos generales del campo de los derechos humanos; el segundo aspira a transmitir ciertos valores como la igualdad, la no discriminación, la defensa de la democracia; mientras que el tercero busca generar involucramiento, reflexión y acciones concretas por parte de las y los estudiantes, al mismo tiempo que se pretende la profundización en áreas temáticas e impulsar una perspectiva de derechos humanos para el ejercicio de las profesiones. En este trabajo se presentan datos de la encuesta de evaluación del seminario que se aplica a quienes finalizan la cursada y se realiza un cruce de variables relativas a temas de interés y desinterés, edad, sexo, carrera y

formación profesional. De esta manera, se presentarán los primeros resultados del relevamiento de encuestas realizado en el año 2017 y se esbozarán algunas conclusiones que contribuyan al diálogo y permitan el intercambio con experiencias similares.

Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús

Desde el año 2014 se incluyó el SJDDHH como requisito de egreso para los alumnos de todas las carreras de la UNLa (Res. CS 231/13).

El Seminario es una novedosa propuesta de formación para los alumnos de todas las carreras de licenciatura y ciclos complementarios de la UNLa. Es decir que se prevé que la totalidad de los estudiantes de esta casa de estudios cursen el seminario en algún momento de sus carreras. Este espacio curricular es obligatorio y transversal para los estudiantes de esta universidad. Dicha resolución establece que los estudiantes deberán cursarlo durante un cuatrimestre (64 horas en total), de modo tal de poder conocer y sensibilizarse respecto de algunas de las principales problemáticas que se engloban en el campo de los derechos humanos, desde una perspectiva local y latinoamericana. El Seminario ha colaborado en el fortalecimiento de la construcción de pensamiento crítico y capacidad de sistematización de los futuros profesionales, brindándoles herramientas que permiten profundizar en el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos a toda la comunidad de la UNLa.

El objetivo del seminario es doble: de un lado informar y del otro sensibilizar; por lo tanto, durante los cuatro meses se trabaja simultáneamente sobre el plano de la información, el de las actitudes y el de los valores.

En este sentido, entendemos que “la universidad es un lugar ideal para enseñar derechos humanos porque allí se piensa, se cuestiona, se crea, es un lugar que puede y debe generar cambio: debe serlo, pero no lo es espontáneamente. Hay que proponerse formar en derechos humanos dentro de las universidades como medio para contribuir a que el estado formule y ejecute políticas públicas democráticas, inclusivas y no discriminatorias” (Rodino, 2014). La experiencia que hace cuatro años se viene desarrollando en la UNLa consiste en curricularizar una formación que hasta el momento se encontraba sugerida y enunciada, aunque dispersa y desarticulada.

El trabajo en este espacio curricular pretende resaltar las particularidades de cada uno de los estudiantes, sus intereses, preocupaciones y experiencias en cuanto a sus vínculos con los derechos humanos. Por lo tanto, el enfoque está siempre centrado en el alumno; desde él y sus miradas se parte para construir conocimiento en los campos problemáticos que se trabajan. Asimismo, se intenta por medio de diferentes estrategias metodológicas que la palabra circule y que no sea monopolizada. Algunos de los abordajes con los que se trabaja en el aula son el aprendizaje basado en problemas, la deliberación y el trabajo sobre dilemas morales y políticos, los estudios de casos y la cartografía social. Estas estrategias permiten que los estudiantes puedan ir entrelazando su propia experiencia, los modos en que van representando su futuro desarrollo profesional y los problemas y enfoques comprendidos bajo el paradigma de los derechos humanos.

Para aprobar el curso es requisito la presentación de una pequeña investigación sobre un tema de derechos humanos escogido por los estudiantes, y realizado bajo la orientación y supervisión de docentes. Asimismo, se espera que cada grupo presente un póster, folleto u objeto representativo de la investigación que realizaron.

Hasta el momento han cursado el seminario más de 4.000 estudiantes desde que se inauguró en marzo de 2014. El seminario se dicta en la modalidad presencial y desde agosto de 2015 también se ofrece en modalidad virtual.

Encuesta de evaluación

Desde su inauguración se ha implementado la herramienta de “Evaluación” del seminario, a través de una encuesta optativa y anónima de análisis de contenidos y docente elaborada por la cátedra, compuesta por doce preguntas en las cuales se indaga a los y las estudiantes sobre diversos ítems del funcionamiento de la materia, entre los cuales se puede mencionar: calificación general del seminario y los temas trabajados en el curso, calificación de la bibliografía, calificación general de los y las docentes, calificación del dictado y preparación de las clases, entre otros.

La encuesta se diseñó con preguntas cerradas y abiertas a los fines de evaluar el impacto, pero también las percepciones sobre la experiencia del SJDDHH en las y los estudiantes. En este trabajo analizaremos particular-

mente el cruce de variables relativas a temas de interés y desinterés, edad, sexo, carrera y formación profesional.

De igual modo se analizan los resultados de la encuesta aplicada en 2017, oportunidad en la que se realizaron 212 consultas a los estudiantes de las distintas comisiones del Seminario. El promedio de edad de quienes participaron del sondeo es de 26 años. El 68 % está representado por mujeres. Respecto de la pertenencia académica se observa la siguiente distribución: el 35 % cursan carreras del Departamento de Salud Comunitaria, el 29 % corresponden al de Humanidades y Artes, el 22 % al de Planificación y Políticas Públicas, mientras que el resto, 14 %, corresponde al Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico.

Del total de las y los estudiantes que respondieron la encuesta, el 69 % califican en términos general al Seminario como excelente y muy bueno; asimismo, el 76 % considera que los temas abordados resultaron interesantes y muy interesantes. Sólo dos personas consideran que los temas resultan poco interesantes, explicando que ya tenían un conocimiento previo de los temas.

Respecto de los temas que mayor interés generaron entre las y los estudiantes destacan, en primer lugar, los abordajes recorridos en la unidad denominada Memoria, Verdad y Justicia, representado el 26 %; le siguen los temas de género y trata de personas, representando entre ambos el 28 %. Es importante destacar que entre los más jóvenes es donde se expresa mayor interés sobre los temas de memoria, verdad y justicia, manifestando por ejemplo: “que al tener 21 y no haberlo vivido, me resulta sumamente interesante poder aprenderlo y saber qué pasó” o “porque es una parte de la historia argentina que nadie conoce profundamente, por lo menos los de mi generación”. Este interés expresado por los alumnos está motivado en la falta de conocimiento que tenían del tema y lo consideran relevante, ya que es parte de la historia de nuestro país. Al aprender hechos vinculados a ese período, la mayoría considera que es “necesario” tener conocimiento de ellos para que “no vuelvan a ocurrir”. El interés de las y los más jóvenes sobre estos temas aparece también vinculado a la posibilidad de evitar que se reiteren hechos similares y a la idea de conocer la historia para construir un presente con mayores grados de igualdad. Por otro lado, y en relación a este tema, destacan las metodologías de trabajo utilizadas, en las cuales se proponen materiales audiovisuales sobre la época, los abordajes mediáticos, grabaciones de los juicios, testimonios orales y escritos que permiten

acercase a las situaciones, no solo desde el relato de las docentes sino recuperando las vivencias de quienes transitaron esa etapa de nuestra historia.

Otros temas de interés mencionados son los de discriminación y discapacidad.

De nuestra experiencia, a partir de la práctica docente cotidiana y el ejercicio en el aula, surge que el interés en determinados temas está vinculado, al menos, a dos factores. Por un lado, las trayectorias individuales de los estudiantes, las problemáticas que atraviesan en sus planos personales y laborales, que muchas veces son traídos al aula. La mayoría de alumnos que concurre a la Universidad provienen de Lomas de Zamora, Almirante Brown y Lanús, municipios que forman parte del llamado primer cordón del Conurbano bonaerense, con sus determinadas características y problemáticas locales. Un ejemplo en este primer punto, es el tema de discapacidad, donde hemos encontrado muchas experiencias de alumnos que han atravesado alguna situación de discapacidad a lo largo de su vida, o tienen o han tenido algún familiar o alguien cercano con discapacidad: En la mayoría de los casos desconocían los derechos que tienen las personas con discapacidad, dónde acudir para reclamar esos derechos, dónde y cómo acceder a la información, la legislación internacional y la legislación nacional sobre la materia, entre otros. Otro ejemplo es el tema de discriminación. Encontramos muchas situaciones de discriminación que han atravesado los estudiantes, tanto en el plano personal como en el laboral. Dado que muchos de nuestros estudiantes son primera generación de universitarios y que provienen de hogares pobres o de clase media baja, son frecuentes los momentos en que surgen testimonios de experiencias discriminatorias. El trato diferente y perjudicial por motivos de clase es una de las mayores causales de discriminación en la Argentina. Es decir que esta temática y el prejuicio –que es trabajado conceptualmente sobre todo al abordar la noción de igualdad-desigualdad– emergen como experiencias vividas por gran parte de nuestros estudiantes. Muchos de ellos viven en villas, asentamientos o barrios de alta vulnerabilidad social, todo lo cual incide en los modos que tienen de percibir el derecho a la ciudad o las diferencias en los modos en que se garantizan para ellos y sus familias los DESC (derechos económicos, sociales y culturales). De esta manera, se busca sensibilizar en las temáticas abordadas, pero también empoderar a los estudiantes sobre sus derechos y cómo ejercerlos.

Por otro lado, los problemas que se vuelven prioritarios en la agenda pública en cierta medida impactan en el interés de los temas que los estudian-

tes indican como de mayor interés. A modo de ejemplo se pueden mencionar las cuestiones de género, que tienen una fuerte presencia en la agenda pública y mediática a partir de la masiva movilización del movimiento feminista en Argentina. Actualmente, el feminismo argentino, a pesar de su heterogeneidad, posee un punto de encuentro en dos cuestiones principales: la legalización del aborto y la accesibilidad gratuita y segura a los servicios de salud para abortar, la prerrogativa de decidir sobre nuestros cuerpos y la protección ante la violencia y los femicidios. A lo largo de las últimas décadas logró instalar en la agenda pública diferentes reivindicaciones y demandas de reconocimiento, que en distintos escenarios terminaron por cobrar estado jurídico al sancionarse leyes que ampliaron los derechos de las mujeres. Estas demandas, así como la transformación argentina en materia de derechos humanos y la puesta en valor de los mismos, hicieron posible, por un lado, que el país tenga en su ordenamiento jurídico por ejemplo una norma integral como la Ley 26 485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, que cumple con los estándares internacionales de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) y de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará, 1994); por otro lado, una movilización social que nos interpela y exige abordar las temáticas no solo de las violencias sino también de las diversas formas a través de las cuales se materializa la desigualdad: en el trabajo doméstico y de cuidado, en la situación de las migrantes, en la salud, en las brechas laborales, en la cuestión de las oportunidades, en la participación política y la paridad, en el aborto, entre otros temas que surgen como propuestas a profundizar como se verá más adelante.

Este tema surgió en las aulas para su debate y discusión, buscando sensibilizar en un problema que cada vez más requiere la intervención del Estado a través de políticas públicas, pero también campañas de prevención e información.

Asimismo, las carreras de donde provienen los estudiantes también es una variable a tener en cuenta para indagar las preferencias en los intereses, respecto de determinados temas. Así, vemos que por ejemplo los estudiantes de las carreras que tienen una inclinación mayormente social (como Trabajo Social, Ciencia Política, Enfermería, Gestión Ambiental Urbana, entre otras), se muestran más interesados en temas históricos y sociales.

Respecto a los temas de menor interés, el 35 % de las y los estudiantes refieren que no hubo temas que les genere menos interés. Argumentan que todos los temas abordados les parecen interesantes e importantes. Un 8 % considera que no encontró temas de menor interés, pero que tuvieron dificultades con algunos textos del Seminario debido a la complejidad o extensión de la temática.

En otro de los puntos de la encuesta se les solicita que propongan temas que consideren relevantes para incorporar o profundizar en su abordaje en el Seminario. Entre los temas sugeridos aparecen los de: ambiente; salud; derechos de niñas, niños y adolescentes; personas adultas mayores; pueblos originarios y colectivo LGTB. Respecto de los que actualmente se trabajan señalan que sería oportuno profundizar en los de género, violencias, discapacidad y migraciones, temáticas que aparecen en primer lugar.

Desde hace varios años, y en relación a lo que expresan las y los estudiante, el lenguaje de los derechos humanos se ha vuelto más amplio y complejo. A los reclamos tradicionales en búsqueda de garantizar las libertades frente a la opresión del Estado, referidos principalmente a los derechos políticos y civiles, se refuerzan y complejizan con los reclamos socioeconómicos, culturales, de segunda generación que ingresan en la agenda como nuevos debates.

Los derechos humanos, sociales, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos aparecen en la agenda de los reclamos al Estado para que sean garantizados.

En este sentido, diversos organismos sostienen una agenda que propone la necesidad de avanzar en problemas vinculados a las brechas en el acceso a los servicios de salud, la migración internacional y la protección de los derechos de todas las personas migrantes; la vulnerabilidad ambiental; la igualdad de género; y los derechos de niñas, niños, adolescentes, de pueblos indígenas y afrodescendientes.

En relación a si el seminario modificó su perspectiva de los derechos humanos, un 80% consideró que sí. El otro 20 % que respondió argumentó que ya tenía conocimiento previo de la temática (sea por otras materias cursadas o por su experiencia profesional). De los que contestaron afirmativamente, algunos expresaron que: “Sí, sumó a mis conocimientos previos y afianzó mis ideas. Me ayudó a poder dar a conocer estos temas en mi entorno y a darlos a conocer con una gran base”; “Sí, modificó desde el punto de vista que solo lo veía como una problemática referente a las dictaduras y los des-

aparecidos y en realidad es mucho más extenso”; “Sí, me ayudó a entender con mayor profundidad de qué hablamos cuando nos referimos a DD. HH. Como maestra, me ayudó a mejorar mi comprensión acerca de formación ética y ciudadana, una materia que por su transversalidad no suele ser valorada como corresponde”.

Conclusiones

En la Argentina, la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús implica una contribución al debate sobre cómo erigir una educación universitaria de calidad y de compromiso con la sociedad. Como observamos en las encuestas, los estudiantes valoran positivamente la formación, independientemente de la carrera cursen. En la muestra analizada los estudiantes destacan que tener conocimiento sobre los derechos humanos ha impactado en su formación profesional pero también en su “vida cotidiana” y que la experiencia de la materia ha cambiado su perspectiva sobre los derechos humanos. También señalaron que conocer cuáles son los derechos ayuda a “hacerlos valer” y tiene un impacto en las personas que constituyen su campo profesional o laboral. Algunas de sus respuestas fueron: “Iba a poner que no, y me contradije en menos de una oración, así que cambié, porque me compromete como persona con los DD. HH. por lo tanto también como profesional”; “Sí, creo que contribuye para las intervenciones profesionales en cualquier aspecto ya que son temas que se deben tener en cuenta”; “Sí, a tener una perspectiva más amplia acerca de los DD. HH., me parece indispensable para una formación más integral y herramientas fundamentales para el futuro ejercicio profesional”; “Sí, a entender cómo y cuáles son los derechos que tenemos y por qué son tan importantes conocerlos”.

También destacan que el paso por el seminario ha despertado un mayor interés en temas relacionados a los derechos humanos.

Para muchos, trabajar contenidos de derechos humanos supuso desanudar ciertos prejuicios y ampliar la mirada. Sobre todo, porque en nuestro país se instaló equivocadamente en el imaginario social la idea de que los derechos humanos son sinónimo de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia, referidas a la última dictadura cívico militar (1976-1983). Parte del trabajo que realizamos consistió en argumentar sobre los significados actuales de

la noción de derechos humanos. Para otros, las clases ofrecieron un espacio para reflexionar sobre las propias injusticias, los derechos vulnerados en los terrenos más próximos y los desafíos que requieren asumir una lucha por la igualdad. Nuestros estudiantes pudieron aprender sobre temas de género, violencia, discriminación, migraciones, pobreza, desigualdad, pueblos indígenas, entre muchos otros.

Sin embargo, queda pendiente –tal como lo demuestran algunos de los testimonios– lograr una mayor articulación con la formación profesional. “Me formo como persona, no tanto como profesional”, ha sido una de las respuestas más interesantes y problemáticas. Tal vez no sea la más reiterada, pero nos dice mucho acerca del desacople entre la formación personal y la profesional. Debemos trabajar –no de forma aislada– para lograr que nuestros estudiantes y la comunidad educativa toda puedan avanzar hacia la construcción de una experiencia pedagógica que forme al profesional, al ciudadano y a la persona de manera más integral.

Referencias bibliográficas

Rodino, A. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. En *Revista de Ciencias Sociales*, 25. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939558c6ba3b.pdf>

Herrera, L. C. (2015). La nueva agenda de derechos humanos para la igualdad y el desarrollo humano sostenible. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/289525105_La_nueva_agenda_de_derechos_humanos_para_la_igualdad_y_el_desarrollo_humano_sostenible [accessed Sep 04 2018].

Experiencias y relatos pedagógicos: discursos acerca de la relación memoria y derechos humanos

Luciana Brugé; María Evangelina Quartino

Escuela de Antropología, UNR; Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales,
UADER

En el presente trabajo pretendemos dar cuenta de algunas reflexiones emergentes de la experiencia de trabajo docente realizada entre setiembre de 2013 y agosto de 2015 en la ciudad de Paraná, en el marco del Postítulo “Actualización académica en derechos humanos y ciudadanía política”, diseñado y coordinado por el Registro Único de la Verdad y el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos (Res. 2800/2013 – CGE). La mencionada propuesta estuvo destinada a docentes –de distintos niveles y modalidades– de toda la provincia, en forma gratuita y con espacios de encuentro presenciales de cinco horas, los días sábados, cada quince días. De un total de 32 encuentros realizados a lo largo de dos años de trabajo, y tras la elaboración y evaluación de un proyecto grupal de intervención áulica-institucional vinculado a la temática, 132 docentes obtuvieron la certificación en el Postítulo.

El equipo coordinador estuvo integrado por la Prof. María Luz Piérola –Coordinadora general–, el Lic. César Ricciardino –Coordinador académico–, y los estudiantes Natalia Gigliotti y Cristian Josán –Auxiliares técnico-pedagógicos– durante el primer y segundo año, respectivamente.

Nosotras, junto con el Prof. Elio Parella, fuimos convocadas por el equipo coordinador para diseñar en conjunto y llevar a cabo los encuentros en los cuales “realizar” e “intentar concretar” un elaborado proyecto, cuyos fundamentos convocaban desde la explicitación de un posicionamiento político-pedagógico particular, inscripto en las corrientes teóricas críticas, cuya vertiente principal es la obra de Paulo Freire:

La propuesta de este Postítulo (...) responde a la necesidad y demanda de gran cantidad de docentes de la provincia, que comprometidos con la construcción de una sociedad basada en la Justicia Social y en la plena vigencia

de los Derechos Humanos, solicitan espacios de formación que aporten a la revisión crítica de la realidad educativa con enfoques articuladores, inter y transdisciplinarios, que promuevan la problematización del presente argentino en el contexto geopolítico actual y le permitan el desarrollo de una formación intelectual, teórico-política y político-didáctica, con bibliografía pertinente y procesos de construcción de conocimiento reflexivos y colectivos.

Formar educadores y educadoras críticos en el campo de los derechos humanos y la memoria, diferenciando claramente los diferentes proyectos de dependencia y de liberación de nuestra historia, permite el análisis del presente, tanto socio-políticamente como pedagógicamente. A partir de este debate, vislumbrar en la práctica docente lo que permanece invisibilizado, y a partir de allí, tomando conciencia del sustento teórico, modificar la práctica diaria, para construir una escuela que permita caminos realmente democráticos y liberadores. (Proyecto del Postítulo “Actualización académica en derechos humanos y ciudadanía política”, p. 3).

La particularidad más significativa de esta experiencia fue –para nosotras– el abordaje múltiple de temas y problemáticas susceptibles de ser pensados en términos de derechos humanos, con un conjunto docente tan heterogéneo como “la docencia misma”: entre 22 y 60 años, un 85 % mujeres, docentes de escuelas mayoritariamente públicas, rurales, de isla, de localidades pequeñas, de zonas urbanas céntricas y marginales, en contextos de encierro, de jóvenes y adultos, integradoras y especiales. Asumíamos que esta diversidad traía consigo una riqueza enorme en saberes propios de la experiencia y trayectoria docente, que permitirían ampliar y complejizar los temas propuestos, exigiéndonos una permanente revisión de las estrategias pedagógicas seleccionadas en virtud de dar continuidad al proyecto, reorientando el proceso.

Con aquellos fundamentos como convicción y horizonte, en tanto docentes-cientistas sociales, constituía un enorme desafío para nosotras coproducir con esa enorme cantidad de docentes (inicialmente más de 150) un proceso pedagógico que incluyera –por un lado– el vasto y heterogéneo conjunto de motivaciones y expectativas con las que ingresaron, las diversas experiencias que portaban, las historias singulares desde las cuales cada quien “tenía algo valioso para aportar”, sin escindirlo –por el otro– del reconocimiento de sabernos sujetas a la “supervisión” y el “control” de quienes

-en tanto docentes, en las instituciones- trabajan en forma permanente ligados a la “supervisión” y el “control”: supervisan y son supervisados, controlan y son controlados.

En esa línea, podríamos extendernos en dar cuenta de las múltiples expresiones corporales, gestuales, orales y escriturarias que adquiere el disciplinamiento constitutivo del “ser docente”, entendido como mandato socio-histórico y político fraguado al calor de la neutralidad valorativa, propia de una matriz teórico-pedagógica y liberal-positivista; pero solo recurrimos a esta idea para intentar transmitir una de las vertientes de mayor resistencia a la propuesta pedagógica, o -mejor dicho- aquello “por donde” podía expresarse el malestar, la disidencia, “lo que ponía en conflicto” el posicionamiento político-pedagógico desde cual se propuso el abordaje de la temática.

A partir del conjunto de expectativas e intereses relevados pudimos identificar tres núcleos de preocupaciones, los cuales –teniendo en cuenta su valor– consideramos compartirlos dado que se expresaban en torno a un énfasis particular que, en general, no consideraba los otros dos. Lo expresado en cursiva a lo largo de este escrito corresponde a citas textuales de los postulantes, que han sido registradas por el equipo docente a cargo durante el cursado, o bien escritas por ellos en reflexiones que –oportunamente– solicitábamos al finalizar los encuentros. Las consignadas a continuación corresponden a escritos individuales producidos en la jornada de inicio –14/09/2013– a solicitud del equipo docente, en relación a “¿qué expectativas traigo respecto al Postítulo?”.

Visibilizar estos tres núcleos nos permitieron una primera aproximación a las concepciones en juego como constitutivas de los discursos en torno a la relación educación-derechos humanos, a través de poder rastrear –en forma anónima y en primera persona– las valoraciones expresadas que justificaran –para cada docente– destinar a esta propuesta el equivalente a una jornada laboral, dos sábados mensuales durante dos años, con el plus de que muchas docentes viajaban a Paraná desde ciudades del interior provincial.

Un primer núcleo se compone en torno al énfasis puesto en la relación contenido-didáctica, una preocupación presente acerca del “qué son los derechos humanos” y el “cómo enseñarlos”: “adquirir información actualizada y herramientas conceptuales” “porque es una temática bastante actual y como docentes tenemos que actualizarnos” “para ponerlos en práctica y trabajar el tema de derechos humanos con los educandos”, “brindarle a los

niños los contenidos necesarios para que sean personas críticas y puedan participar activamente de la sociedad” “...porque la educación es un derecho humano pero no sé cómo bajarlo en nivel inicial”, “como docentes somos muy ignorantes en estas cuestiones, tenemos que aprender nosotros primero para luego enseñar con todo el bagaje de herramientas a nuestro alcance”.

En un segundo núcleo identificamos el énfasis en un conjunto de valores que orientan las relaciones sociales en el presente, en la cual “la” perspectiva de los derechos humanos o los derechos humanos en sí mismos contribuirían a fortalecer en el futuro: “enseñarles a defender sus derechos, a que los respeten y a que ellos aprendan a respetar, ya que hoy es un derecho olvidado”; “para poder recuperar los valores que venimos perdiendo y crear la responsabilidad de ciudadanos”; “para poder trabajar la tolerancia, porque son niños de barrios carenciados con padres que no tienen estudios (barrios violentos)”; “que aprendan distintas formas de defenderse sin llevar a cabo violencia física o verbal”; “para que en el futuro sean personas con conocimientos amplios y diversos que les permitan cuidar y cuidarse”; “y para que nuestros jóvenes aprendan a ejercer el sistema democrático, que participen, ya que los encuentro muy pasivos y sin expectativas”; “veo que los derechos humanos quedan en los papeles cuando a los jóvenes relegados se los deja sin posibilidad de expresar su sentir, su impotencia, su dolor”; “sirven para la inclusión de lo excluido”; “en la escuela muchas veces se violan los derechos humanos, sigue habiendo un modelo autoritario”.

Y un tercer núcleo en cual “el pasado” se involucraba como término relacional en el que resonaba el interés en el Postítulo: “considero que los derechos humanos van más allá de las malas experiencias de la dictadura”; “ya que como víctima de la última dictadura militar me formé en esa indiferencia de lo que ocurría, de espaldas a la verdad”; “lo que pasa es que hay múltiples verdades de lo que pasó”; “me interesa tender puentes generacionales que inviten a pensar y repensar la historia y el presente”; “reivindicar las luchas que se dieron históricamente, la conquista de derechos de las minorías y de las mayorías para que nos den fuerza a las luchas que deben impulsarse”; “vivenciar los derechos humanos despegándonos del discurso anclado en la memoria, que diariamente ignora y viola los derechos humanos hoy”; “porque hoy trabajo con jóvenes que tantas veces sufren y han sufrido de memoricidio”; “restaurar solidaridades rotas que antes estaban vigentes y hacían a pensarnos como comunidad”; “valoro estos encuentros para acercarnos y hacernos cargo de nuestra historia como país”.

También se expresaron intereses vinculados a “el puntaje que da el Postítulo” que “me sirve para mi curriculum” y “me permite crecer en mi carrera docente”, al tiempo que “bendiciones”, “agradecimientos”, “compadecimientos” y valoración en términos de “feliz de que se haya democratizado la formación superior y que no sea paga para beneficio de un sector”.

Desde una mirada retrospectiva, cada uno de estos núcleos de expectativas –los cuales no pretendemos interpretar– nos permitieron un primer acercamiento a aquellas que fueron, a lo largo de trayecto, las claves recurrentes sobre las que se asentaron los debates en los encuentros y se dirimían las posiciones: respecto de los contenidos y dinámicas pedagógicas, respecto de la inconsistencia entre “lo que se predica” y “lo que se hace” y respecto de “la necesidad” o no de “traer el pasado”. Conflictos desde los cuales intentamos profundizar un espacio de conocimiento, reflexión y producción que no provea recetas de resolución, sino que aporte al reconocimiento –tanto individual como colectivo-docente– de los propios posicionamientos ético-políticos en los cuales “se nos juega” un discurso acerca del “deber de” adscribir e integrar una perspectiva de derechos humanos a la práctica docente –en el sentido que le atribuye Elena Achilli, “como todo tipo de actividad que excede lo estrictamente áulico”– aún renegando del carácter eminentemente político, el que constituye y recubre todo aquello que se reconoce vinculado o susceptible de ser pensado desde esa perspectiva.

Compartimos esta reflexión sin pretensión de generalizar sino en tanto advertimos y vivenciamos en esta experiencia la dificultad de integrar la dimensión política como dimensión constitutiva y constituyente del abordaje de los derechos humanos: integrar que en dicho abordaje se dirimen concepciones acerca del “otro” –es decir, una concepción de sujeto– y de la sociedad, y –en ellas– se articulan otras tantas que orientan nuestra praxis, entendida esta como síntesis del pensar, sentir y hacer. Que en dichas concepciones se asienta aquello que se reconoce como inferior o superior, igualdad o desigualdad, justo o injusto, legitimado o ilegitimado y que dicha trama se articula con una particular concepción de saber y de poder que –lo asumamos o no– todas y todos portamos...; que en ellas se juegan también nuestras concepciones de memoria, verdad y justicia...; que el punto es “rascarlas hasta vernos con ellas” –individual y colectivamente– si es que pretendemos “no reproducir” discursos “institucionalmente correctos”.

Si bien considerábamos pecar de soberbia el intentar satisfacer acabadamente los núcleos de expectativas expresados más arriba, los revisitábamos

cada tanto con el fin de intentar no perder de vista aquello que, inicialmente, las y los docentes “habían venido a buscar”. Ahora bien ¿cuál sería la estrategia pedagógica “iniciática” que nos permitiera habilitar el cruce o la convergencia de esos tres motores de búsqueda, los que se traducían en demandas hacia el espacio del Postítulo? Partiendo de entender a dicho espacio como ámbito de encuentro y reconocimiento –y a la propuesta como habilitadora de debates sobre la “formación” y producción con y entre pares docentes– asumíamos que la temática instala y provoca la emergencia de diversas posiciones en conflicto. Entonces: ¿desde dónde partir para instalar de entrada que el abordaje propuesto no escindía “didácticas y contenidos” de “valores en juego” del “vínculo pasado-presente”? ¿cómo habilitar la posibilidad de que cada una de estas “miradas docentes” hacia la relación “educación-derechos humanos” comiencen a visualizarse imbricadas e implicadas entre sí?, ¿cómo proponer que la explicitación de una sobre las otras se constituya como emergente de un posicionamiento pedagógico-político particular que –aunque implícito– demandaba no ocultarse, sino comenzar a desnaturalizarse a fin de poder ser revisado, reflexionado y –en todo caso– asumido como instancia habilitadora a su reformulación o transformación?

Desde una sostenida y rigurosa praxis en la docencia, nutrida en múltiples experiencias académicas y políticas ligadas al campo de los derechos humanos, los coordinadores sugirieron comenzar por la propuesta en la que cada postulante elaborese una narrativa autobiográfica vinculada al tema. Sin demasiada precisión en la consigna, a fin de librar licencias escriturarias y contextuales, cada quien tendría que “ponerse adentro” del tema y rememorar experiencias, situaciones o momentos vividos que en el presente puedan ser recuperados en términos de afrenta, vulneración, violación o respeto y reconocimiento de “sus” derechos humanos. Narrarse en esta clave significaba –desde el equipo docente– habilitar un “iniciático” “acto de memoria”:

(...) en tanto proceso creativo, instituye un relato –en el plano de lo individual como en el plano intersubjetivo– que nos constituye en un Mismo, que nos otorga una identidad que va tejiendo el tiempo, en una serie de relatos que establecen tramas de vinculación causal entre lo que fue, lo que no pudo ser y lo que es. Y nos encontramos en cualquier punto del presente como resultado de este tejido, que nos constituye identitariamente, sea como sujetos, sea como pueblos. (Feierstein, 2012, p. 121)

En un contexto socio-político (2013-2015) en el cual predominaba el discurso acerca de “el relato” y comenzaba a instalarse el de “la grieta” (ambos solidarios entre sí y connotando “oscuras” y “maliciosas” acciones e intenciones de la fuerza política que ejercía el gobierno nacional) proponer dinámicas centradas en “relatar” y orientadas a “revisar los posicionamientos” contribuían a fortalecer malestares y entusiasmos.

Lo cierto es que propusimos que algunas narrativas autobiográficas sean leídas al azar en plenario por otro u otra que no sea su autor o autora, de los cuales se preservaba el nombre. Y, tal como imaginarán, comenzaron a desplegarse infancias y adolescencias..., en pasados más lejanos y más recientes... que traían al presente a “aquellos ‘otros’ que me marcaron”: familiares, vecinos, docentes... de pueblos y barrios, memorias que decían de adopciones sabidas luego, de sospechas de haber sido apropiados o apropiadas, de maltratos, de abusos sexuales, de rumores y silencios. De peronismos, radicalismos, conservadurismos e izquierdas. Muy poco de revoluciones. De “siempre con mucho trabajo”..., “para que no nos falte nada”. De tiempos de operativos policiales y militares, de secuestros o prisión política, de Guerra de Malvinas... de rumores y silencios. De tiempos de desocupación y migración, de hiperinflación, de “federales”, de saqueos y de trueques, de soledades y solidaridades... Narrativas de lo vivido en primera persona o heredado a través de relatos fragmentarios y confusos.

Más que la elaboración individual, la lectura de algunos de estos textos compartida en el espacio del Postítulo, hizo de detonante para se expresaran “en público” y en “todos los tonos” un vasto conjunto de tensiones que metaforizan, de algún modo, el conjunto de tensiones constitutivas de la relación “derechos humanos y memoria”, en nuestro país y con nuestra historia política.

En la jornada dedicada a esta dinámica fue pronunciándose tímidamente: si “lo que se narraba era “verdad”, si “valía la pena exponer cuestiones dolorosas”, “por qué se le dedicaba tanto tiempo a escuchar”, que “en X relato no coincidía “lo narrado” con “el año”, que “si eran cuestiones del pasado ya no había modo de cambiarlas”, que “resulta aburrido y psicologizante”, que “muchas no se ajustaron a la consigna” (notas tomadas por una integrante del equipo docente en el encuentro del 28/09/2013). Estos comentarios críticos habilitaron en el grupo intensos debates, a lo largo del trayecto del Postítulo, en torno a: la veracidad y fidelidad de los testimonios; el reconocimiento de la víctima como víctima; la extensión de esta condición a quienes

“no fueron víctimas en carne propia” (extensible a la sociedad o a parte de ella); “lo inenarrable” en que encarna el saber acerca las violaciones a los derechos humanos durante el terrorismo de Estado; la primacía de “la escucha” y “el contar” como parte de las estrategias de búsqueda de cuerpos desaparecidos, de reconstrucción de circuitos y centros clandestinos como estrategia central “contra el olvido y el silencio”, de si es posible un “aprendizaje social” respecto de “lo irreparable”, el cuestionamiento a “la reparación” y sus formas.

Aquellos tres bloques monolíticos de expectativas iniciales comenzaron a sacudirse y desarticularse, “relativizándose” primero para orientarse a la problematización y luego a la interpelación. La temática que los convocaba, reconocida “en la escuela” como “eje transversal” (en el sentido de lo expresado en la Ley Nacional de Educación N° 26 206), pero que “no sabemos bien cómo”, permitió orientar un proceso que volvería en forma recurrente al propósito de desempolvar la neutralidad, desnaturalizar las “frases hechas” e ir desnudando colectivamente la necesidad de “salirnos de” roles individuales, estancos, muñidos de mandatos y discursos armónicos:

“Y luego me preguntaba, que estoy haciendo en este postítulo que nada entiendo de lo que se habla, hasta que al pasar el tiempo este tema comienza a atraparme para aprender más sobre lo que pasaba y pasa en mi país, país que amo y que respeto haciendo mi trabajo lo mejor que puedo, honrando a mis padres, e intentando ser testimonio para mis hijas (...) Cuando escucho ‘hay que tener memoria para no votar lo mismo, para no volver a vivir lo mismo’, me pregunto ¿no será que es mejor no intentar recordar porque nos quisieron mostrar que eran cosas que les pasaban a otros, y que si no te metías en nada, nada te podía pasar? y así algunos nos quedamos en la comodidad de nuestra vida: trabajo, formo una familia, voy a votar, sigo trabajando, sigo con mi vida...”. “El relato autobiográfico revolucionó mi persona, pensarme como sujeto en relación con otros desde una etapa de la vida de la cual creemos que no queda registro (...) si bien mi participación ‘es nada’ -en comparación con otros- pienso cada aporte y lo traslado a mis pensamientos y se produce una especie de conflicto entre lo que tengo como crianza y lo que verdaderamente pienso, entre lo que ‘quiero hacer’ en el aula y lo que ‘debo hacer’”. “Pienso que es importante este espacio porque me hace pensar en quién soy sobre todo porque me ayuda a recordar quién quería ser y hacer como docente antes de que la rutina y las imposiciones escolares “se

adueñaran” de mí”. (Fragmentos de escritos individuales, bajo la consigna de “Evaluación del Postítulo” 28/06/2014).

A lo largo del trayecto, y con la intención de orientar un proceso de reflexión-producción-reflexión, fuimos proponiendo diversas dinámicas pedagógicas que implicaban la producción escrita –en ocasiones individual o grupal– para ser compartidos oralmente o como representación teatral, con textos disparadores o como creación grupal con base en las propias experiencias escolares y juegos de simulación (elaborados y coordinados por el Lic. César Ricciardino, y representados con la colaboración de invitados, no cursantes del postítulo). De este modo, se les otorgaba menor preponderancia a las consabidas “clases expositivas”, las cuales nunca se realizaron acabadamente ya que el propósito de “lo expositivo” se orientaba a desarrollar conceptualizaciones que interpelaran las propias y habilitaran el intercambio y la reflexión colectiva. Con palabras, el cuerpo y música (grabada y en vivo); con imágenes, títeres, afiches y diapositivas; con disfraces y escenario con telón. Con mate y galletas. Con hijas e hijos que, a veces, no había con quienes dejar para que “mamá venga al curso”. También con perros y pájaros que “se colaban” al convite.

En tiempos en los cuales los discursos y prácticas oficiales vinculan los derechos humanos al “curro”, vinculando su defensa a procederes espurios –que ponen bajo sospecha de corrupción o instigación a la violencia a quienes ejercen una tarea de organización, formación, denuncia o resistencia–, compartimos estas reflexiones a modo de fortalecer-nos frente a los embates a los que asistimos en este doloroso presente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde Editor.
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Proyecto del Postítulo “Actualización académica en Derechos Humanos y ciudadanía política”. Registro Único de la Verdad y el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Res. 2800/2013 – CGE)

Áreas educativas en sitios de memoria: hablar del horror para fortalecer el Nunca Más

María Cecilia Cavallo y María Emilia Giordano
Museo Sitio de Memoria ESMA – Ex CCDTyE
chechucavallo@gmail.com; emigiordano@gmail.com

“El pasado sólo cabe retenerlo como imagen que relampaguea de una vez para siempre
en el instante de su cognoscibilidad.”

Walter Benjamin

Transmisión de la(s) memoria(s)

Cuando pensamos en el rol que ocupamos dentro del Museo Sitio de Memoria ESMA y la relación pedagógica que se genera en el vínculo con las y los visitantes, automáticamente nos remitimos a la idea de transmisión de la memoria de la historia reciente del accionar terrorista del Estado. En este marco, es importante destacar y resaltar, que el lugar concreto donde transmitimos y desarrollamos la experiencia pedagógica es en el lugar físico donde se llevaron adelante los crímenes del terrorismo de Estado. Y en este sentido, no solo transmitimos desde lo oral y lo testimonial sino también desde el devenir concreto de la experiencia corporal que plantea la vivencia y tránsito de cualquier persona que recorre el Museo de sitio. Así afirmamos que transitar con el cuerpo un espacio como el museo en una relación directa con un intermediario, como puede ser un/a guía, genera una acción educativa-pedagógica que interpela directamente a este sujeto transformando la experiencia en una acción formativa. En particular, en el caso de instituciones académicas (ya sean escuelas secundarias como instancias terciarias y universitarias) la transición y transmisión juegan un rol dinámico dentro del espacio del museo.

Uno de nuestros objetivos como área educativa, en conjunto con el equipo de guías dentro del Museo de sitio, es la función de transmitir, contar y comunicar los hechos cometidos dentro de lo que fue el Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio ESMA. En este sentido, nuestro afán está

puesto en transmitir, a través y a partir de nuestras herramientas museográficas (el Museo Sitio de Memoria ESMA cuenta hasta el día de hoy con una muestra permanente que permite a los y las visitantes recorrerlo por su cuenta, que está basada en los testimonios de las y los sobrevivientes), la memoria testimonial de aquellos y aquellas que sobrevivieron al hecho traumático. La memoria —ya sea colectiva pero siempre heterogénea y plural— ocupa en este desarrollo lógico el rol de recuperar y exponer las experiencias vividas por aquellos testigos, con su carácter de unicidad irremplazable. Se establece en un doble sentido, como aquella que recuerda y conserva, pero también, como un proceso reconstructivo y activo de recuperación simbólica del pasado. De esta manera, es en la interacción social y narrativa de la(s) memoria(s) respecto de lo que queremos recordar o conmemorar, que al ser transmitidos, recibidos y modificados es cuando se reconstruyen esas memorias (González, 2014).

La vinculación de nuestro rol dentro de la institución con ese pasado reciente es intentar construir desde su transmisión una narración con sentido que permita elaborar un devenir lógico sobre los hechos ocurridos dentro de lo que fue el centro clandestino, que habiliten a reconstruir colectivamente esa(s) memoria(s). Las prácticas sociales producidas de esos procesos de sociabilización se presentan como un mecanismo de transmisión que se ejerce a la hora de transitar el Museo de sitio.

Pensar en una transmisión como parte de una experiencia educativa y de aprendizaje, nos obliga necesariamente a reflexionar en los alcances y limitaciones que este mismo ejercicio tiene sobre aquellos/as que son atravesados por la(s) memoria(s). De esta forma y a partir de elementos necesarios que permitan transmitir, es que se puede generar una relación simultánea entre lo que queremos sea apropiado y la propia subjetividad del receptor (Guelerman, 2001). El término específico de transmisión reconoce in situ el traspaso de sentido del relato transmitido a todo aquel/lla que atraviese y sea atravesado por el museo y la instalación museográfica, provocando un proceso activo de memoria a través de la narrativa del guía que acompañe al grupo. Considerando, además, a las narrativas propias de los visitantes como parte esencial en la construcción de ese conocimiento, que es generado a través de la sociabilización en la visita, habilitando a la relación social que se crea en el intercambio transmitido.

La transmisión de la(s) memoria(s) de un hecho traumático de la historia reciente, no deja de presentarse como parte desafiante de un complejo en-

tramado cultural y pedagógico, donde los dilemas de cómo llevar adelante dicha comunicación son los mismos que en cualquier otra temática, lo que nos diferencia tiene que ver con el horror y el dolor que transmitimos. Por otro lado, si hablamos de transmitir memorias no lo pensamos como una mera reproducción sino como una interpelación directa al sujeto, donde se establezca una carga que no resulte pesada y que permita compartir y elaborar colectivamente el encuentro con ese pasado (Dussel, 2001). De esta manera, lo que entendemos como transmisión tiene que ver con una forma de dar acceso a una construcción y mirada de la memoria, en este sentido es que “educar la mirada no es imponer una mirada legítima, sino ayudar a los otros a construir la propia, [...] ayudarlo a comprender que esos elementos han sido seleccionados con determinados sentidos, y que pueden interpretarse desde diversas perspectivas” (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 138).

A partir de esto, y de la complejidad concreta de la temática, nos preguntamos reiteradamente cómo se comunica y se transmite el genocidio; y, por lo tanto, cuál es la posibilidad de apropiación que estas nuevas generaciones democratizadas pueden o hacen de esta memoria. Así, la transmisión se presenta como una “operación polémica que requiere competencia estratégica (aliarse, filtrar, excluir, jerarquizar, cooptar, delimitar) [que constituye] un territorio para lo cual es necesario ‘desterritorializar’ a los sujetos llegados de otra parte para ‘territorializarlos’ de otro modo” (Dussel y Pereyra, 2006, p. 273).

Al generarse esta práctica que habilita la transmisión de la memoria del terrorismo de Estado —en específico la memoria de aquellos/as testigos que transitaron el horror y la experiencia del centro clandestino que operaba en la ESMA se produce ipso facto un ejercicio pedagógico que desde la experiencia de transitar el espacio del museo permite un debate/negociación de esa(s) memoria(s). Estos agentes que son interpelados en el recorrido guiado, dentro del marco de una institución educativa, tienen ciertas características propias y particulares que los diferencian de cualquier otra subjetividad que recorra o atraviese el Museo de sitio. A partir de esto, identificamos esencialmente a los/as jóvenes cuya subjetividad ha transitado toda o casi toda su escolaridad con efemérides que evocan y hacen referencia a conmemorar fechas históricas sobre estos hechos traumáticos.

Desde la institución concebimos y afirmamos, que el lugar natural de desarrollo y consolidación de la transmisión de conocimientos es la escuela, en una instancia primaria pero también en cualquier institución formativa. Por

esto creemos que la visita guiada al museo se presenta de esta forma como un recurso pedagógico (habilitando así a la comprensión y análisis de nuestro pasado reciente) es decir, una herramienta de transmisión pedagógica de estos conocimientos hacia cualquier grupo que acceda o se acerque al Sitio de Memoria. Fue por esto que comprendimos, desde el área educativa del Museo, la necesidad imperiosa de empezar a articular, vincular y pregonar el acceso y contención de dichas instituciones a la hora de pensar la transmisión de memoria, en el marco de una institución que habilita a entender la vivencia personal para pensar procesos sociales de carácter traumático.

Recorridos del área educativa en el Museo: alcances y limitaciones

El Museo Sitio de Memoria ESMA abre sus puertas el 19 de mayo de 2015 con una nueva puesta museográfica, dentro del edificio del ex Casino de Oficiales de la ESMA, que funcionó como uno de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio durante la última dictadura cívico militar. Como institución nueva dentro de un predio que funcionaba como Espacio de Memoria desde hace casi diez años, comienza a transitar un recorrido en su crecimiento institucional. De esta manera se crea el área educativa que tendrá dentro de sus competencias la de:

d) Diseñar, en colaboración con las autoridades nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, municipales y otros organismos con competencia en la materia y con instituciones de enseñanza oficial y privada, los objetivos básicos que deben orientar la docencia para un mejor aprovechamiento y comprensión de las acciones y los actores de la política represiva del Terrorismo de Estado. (Decreto 1133/2015. Ministerio de Justicia y DD. HH. de Creación del Museo de Sitio ESMA - Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio)

Las primeras acciones que se desarrollaron desde el área fueron la recepción de escuelas secundarias con visitas guiadas y la propuesta de un abordaje pedagógico. Las limitaciones que el propio Museo presenta en cuanto a lo edilicio —continúa funcionando como prueba física en la Megacausa ESMA— y a los contenidos que exhibe —no es apropiado el recorrido para niños/as menores de 12 años— nos llevó a pensar la experiencia que imaginábamos en que debía constituirse el recorrido guiado.

En principio nos planteamos el taller con abordaje pedagógico y la posterior visita para enlazar y reforzar los temas trabajados en la actividad inicial. El Taller se propuso como introducción a la temática y refuerzo sobre las historias de vida de los detenidos/as desaparecidos/as como dispositivo de identificación para los/as estudiantes. Este formato fue implementado con las escuelas que solicitaron recorridos guiados durante el 2016 al Museo. Al finalizar el año se realizó una evaluación de lo trabajado, tanto desde la mirada del equipo de trabajo institucional, como de las devoluciones que recibimos por parte de algunos docentes. Encontramos que si bien la experiencia en general resultaba positiva para los/as estudiantes, presentaba las siguientes desventajas: las dificultades de realización dentro del espacio del Museo que resultaba en la “inhabilitación” temporaria de ciertas salas; la necesidad de disponibilidad horaria por parte de los grupos que realizaban el recorrido (mínimo dos horas con taller y visita) que generaba cansancio y agotamiento de los asistentes; la dificultad de contar con suficientes guías del equipo de atención al visitante como así también la disminución de la motivación por parte del equipo de guías ante la dinámica del Taller, colaboró para pensar en otras líneas de trabajo que potenciaran el recorrido por el Sitio de Memoria.

En este sentido identificamos a los docentes como principales motores de las visitas de las escuelas secundarias al Museo ya que las instituciones, salvo contadas excepciones, no son las promotoras que posibilitan la llegada de los/as estudiantes al espacio. Además, pudimos observar la necesidad de contar con un rol de contención por parte de los/as docentes durante los recorridos que permitieran la experiencia de conexión con el espacio para los/as estudiantes. Por esto, comprendimos que este rol es muy importante y que nadie más que los/as docentes a cargo pueden cumplirlo. La función de la visita o el recorrido guiado por el Museo requiere un acompañamiento no sólo de índole pedagógico sino también de contención emocional. Es aquí donde entendemos que el/la docente a cargo es el principal sostén de los/as estudiantes además del rol del guía/referente del equipo del Museo de Sitio.

De esta manera comenzamos a pensar en una actividad con un formato que nos permitiera:

- Fidelizar la relación entre los docentes y el personal del área educativa del Museo.

- Otorgar al docente a cargo un rol de liderazgo y proporcionarle herramientas que permitan preparar y mejorar la experiencia en la visita al Museo.
- Aumentar la cantidad de recorridos guiados para escuelas secundarias.
- Generar un espacio de formación de formadores.

Del análisis de estos objetivos surge la realización de los Encuentros Docentes. Se constituyen en convocatorias a encuentros cuatrimestrales donde los/as docentes realizan un recorrido guiado permitiendo evacuar dudas, formularse sus propias preguntas e incluso permitirse la emoción. La actividad posterior fue tomando distintos formatos que colaboraron con aspectos del abordaje del Terrorismo de Estado en el aula. Se realizaron presentaciones del Museo, su alcance institucional, el desarrollo del área educativa, como así también mesa de buenas prácticas y la importancia de los Juicios como herramienta educativa.

En el primer Encuentro Docente de este año propusimos recorridos temáticos relacionados con un tópico que, dentro de los años del Terrorismo de Estado, se vivió de un modo particular dentro del Centro Clandestino que funcionaba en nuestro actual Museo. “El Mundial en la ESMA” es el título de una muestra temporaria y una visita especial diseñada para las escuelas secundarias que aborda, a 40 años de la realización de aquel mundial, las vivencias y particularidades que este evento internacional generó dentro del Centro Clandestino. El formato que estrenamos este año se basa en la búsqueda de herramientas que nos permiten conectar el pasado reciente con las vidas de los y las jóvenes que vienen a recorrer el Museo de Sitio. Nos encontramos, así, en un proceso de evaluación de la propuesta de este año a fin de determinar la efectividad del formato elegido y su posible replicación abordando otras temáticas afines y que cumplan con el objetivo de actualización y reflexión para los/as jóvenes.

En este recorrido transitado por el área educativa, encontramos que hay mucho camino todavía por recorrer para fortalecer el crecimiento exponencial en términos cualitativos. Por lo tanto, y sin vacilar, afirmamos que no nos sirve recorrerlo solas/os, ni para el equipo de trabajo, ni para los/as posibles socios con los que podamos caminar en el fortalecimiento de una democracia cada vez más sólida.

¿Cómo fortalecer el Nunca Más?

Parte de pensarnos como una institución que habilita y potencia la comunicación de hechos traumáticos, dolorosos y del horror, obliga necesariamente a preguntarnos nuestros alcances y limitaciones a futuro respecto a la transmisión de la memoria. De esta forma, al transitar el Museo de sitio con los/as visitantes, realizamos automáticamente un ejercicio pedagógico (en doble sentido: un ida y vuelta con las personas que recorren el espacio) que permite situar y referenciarse frente a cualquier institución educativa. Es a partir de esta dinámica dialéctica de transmisión, que nuestro desempeño nos obliga a enfrentar algunos interrogantes para pensar la dirección del área y también de los propios alcances del Sitio de Memoria: qué queremos; cómo queremos llevarlo adelante; cuáles van a ser nuestros objetivos y métodos para producir una verdadera transmisión de la(s) memoria(s).

Las preguntas que nos hacemos apuntan fundamentalmente a querer construir y producir un área y un museo que siga habilitando a nuevos interrogantes y también aumenten el alcance a nuevas audiencias. Preguntarnos frente a esto para qué queremos transmitir y cuáles son las memorias que queremos comunicar, nos ayuda a ir pensando un objetivo que contemple necesariamente la construcción de memoria y verdad frente a lo ocurrido dentro del propio ex Casino de Oficiales. Por consiguiente, contar lo que pasó para fortalecer la democracia y que sea efectiva en el tiempo, preguntándonos cuál es la memoria que transmitimos y cuál es el fin de esa transmisión. No se pueden hacer relatos sobre el terrorismo de Estado sin llegar a una conclusión a futuro, sin volverse para pensar el fortalecimiento democrático y la consolidación real de un proceso de justicia y verdad.

De esta forma, con la creación del área educativa, afirmamos la necesidad de generar un vínculo y nexo directo con las diferentes instituciones del campo educativo que se interesan en recorrer el Museo, y así empezar a responder algunos de los interrogantes que nos acechan en el marco de la transmisión generada dentro del espacio del Sitio.

En este contexto, no debemos tampoco ignorar la importancia de la existencia de los juicios por delitos de lesa humanidad que se llevan adelante en todo el país, y consecuentemente, el valor de justicia que aportan a la construcción del Nunca Más. Cuando mencionamos que el Museo de sitio refiere al lugar donde acaecieron los hechos traumáticos a los que hemos referido, insistimos en la existencia de un proceso judicial único que le da un mar-

co de contención y profundización en la construcción y comunicación de la memoria. Esto se aclara cuando el juez Sergio Torres —juez federal a cargo del edificio del ex Casino de Oficiales— habla de pedagogía de la justicia: “la Argentina eligió el camino de la justicia; la justicia por encima del olvido y la impunidad; la justicia como mecanismo de construcción y preservación de la memoria colectiva, que sólo puede concretarse a partir de la efectiva aplicación de la ley y una conciencia educativa planificada” (Torres, 2018, p. 9).

Por esto, en este nuevo periodo, nos proponemos enfáticamente propiciar redes y relaciones con todas aquellas áreas de formación en derechos humanos de instituciones universitarias y terciarias de todo el país, para de esta forma ampliar los alcances de nuestra transmisión, y así producir nuevas preguntas a nuevos públicos. Este desafío es de vital importancia, porque parte de lo que nos inquieta como comunicadores o emprendedores de la memoria (respecto a este concepto lo utiliza Gonzalez (2014) y lo retoma de Elizabeth Jelin para pensar a los actores que participan en la construcción de esas memorias a las que hacemos referencia en todo el trabajo), tiene que ver fundamentalmente con pensar qué es aquello que transmitimos y con qué objetivo lo realizamos. La construcción de un relato de verdad con asiento en la justicia busca, entendemos nosotras, la fuerza de generar lazos y consolidar un posicionamiento que permita comprender a nuevas y viejas generaciones la necesidad de revisión sobre el accionar del terrorismo de Estado. Y que, de esta manera, aportemos a cimentar las estructuras de memoria, verdad y justicia, en todos los niveles, dentro de un contexto donde el negacionismo vuelve a considerarse un tema de agenda y debate en la actualidad.

Hablar de fortalecimiento democrático; construcción del Nunca Más; transmisión efectiva de memorias, nos obliga a pensar en el deber y responsabilidad de nuestro rol y compromiso a la hora de prevenir la repetición de las atrocidades y crímenes contra la humanidad. De esta forma, y como cierre, afirmamos junto a Dussel y Pereyra, que “habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión, si queremos contribuir a que el ‘Nunca Más’ se instale como compromiso colectivo duradero” (2006, p. 274).

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y Pereyra A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. En Carretero, M.; Rosa, A. y González M. (comps.), Enseñanza de la historia y memoria colectiva (pp. 253 -275)

Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.), Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio (pp. 65-97). Buenos Aires: Norma.

González, M. (2014). La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guelerman, S. (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, S. (comp.), Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.

Torres, S (2018). Prólogo. En Naftal, A. (comp.), La visita de la cinco: 2016 - 2017. (p. 9). Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

La expresión artística en la educación en derechos humanos

Evelyn Cerdas Agüero

Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Universidad Nacional, Costa Rica

evelyncer@yahoo.com; ecerdas@una.cr

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir una experiencia de arte en la educación en derechos humanos que se lleva a cabo por estudiantes, en el curso Espacios lúdicos para la educación en derechos humanos, el cual se imparte desde el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Costa Rica. En este proceso se muestra la importancia del arte como forma de comunicación, expresión de ideas y sentires en la educación en derechos humanos en el espacio universitario; además, se habilita un espacio para reflexionar acerca de la trascendencia del vínculo entre docencia y extensión en la universidad pública.

Es importante mencionar que esta experiencia se enmarca en un curso operativo que se ofrece a toda la comunidad estudiantil, por lo que se conformó con estudiantes de diferentes carreras de la universidad y niveles de pregrado y licenciatura. El curso tiene como propósito generar un proceso de reflexión respecto de la importancia de la lúdica en la educación en derechos humanos, en el contexto universitario.

Aunado a esto, el IDELA también tiene un proyecto de extensión denominado Aula Activa: Juegos Cooperativos para la Educación para la Paz. Esta iniciativa, que pretende contribuir en la construcción de una cultura de paz en diversas comunidades, permite además establecer vínculos entre la docencia y la extensión, generando un espacio en el cual el estudiantado transite experiencias de extensión para tener prácticas más integrales a nivel universitario.

A continuación se presentan algunos de los afiches diseñados por el estudiantado y el análisis en torno a estos, de modo que permita generar una

reflexión acerca de la importancia del arte en la educación en derechos humanos como espacio para la expresión de saberes, ideas, sentimientos, reflexiones y formas de leer la realidad.

Expresiones artísticas en la educación en derechos humanos

Para iniciar las reflexiones es importante mencionar que el curso se ha planteado como un espacio diferente al tradicional, iniciándose con la forma en que se ordena el aula, en la que se disponen las sillas de manera circular para generar un sentido de participación y horizontalidad en el grupo. Asimismo, los temas de derechos humanos planteados se trabajan por medio de actividades lúdicas, artísticas y juegos cooperativos, de forma que sea un espacio vivencial y afectivo, el cual se inicia con la formación de grupo por medio de la promoción de la confianza y el respeto entre quienes lo conforman.

En el curso se trata de realizar diversas actividades que motiven el proceso de aprendizaje y que este sea significativo; además, que le permita al estudiantado expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos y aprendizajes de manera no usual, debido a que en muchos cursos los estudiantes muestran lo aprendido en el curso escribiendo ensayos o realizando trabajos escritos. No concebimos la educación en derechos humanos como una repetición de contenidos, sino como un proceso de experiencias personales y colectivas, de historias y de construcciones significativas. Lo anterior tiene una intencionalidad, pues claro está que los procesos educativos no son neutrales: aprender en colectividad; reconocer los propios aprendizajes; expresar sentimientos y no solo conocimientos, que no sea un aprendizaje memorístico sino crítico, que resignifique, que permita tener una conciencia crítica de las realidades, que permita reconocer a las otras personas y que se pueda compartir.

Una de las primeras actividades para la creación de afiches consiste en realizar una reflexión en cada uno de los grupos acerca del tema que deseen escoger, e iniciar el diseño de un boceto; luego se abocan a la creación de un afiche en el que van a reflejar el asunto. El objetivo de la creación de afiches como obras artísticas se centró en estimular la discusión, la crítica y la reflexión con enfoque de derechos humanos sobre los temas que consi-

deran importantes y les motivan a crear conciencia. Es necesario considerar un aspecto importante, que no limitó el trabajo: el estudiantado no era de la carrera de artes, y en este sentido la propuesta surge de la creatividad de los y las estudiantes, de sus sentimientos e ideas para plasmar los derechos humanos en una obra colectiva que les fuera significativa.

A partir de la creación del afiche, cada grupo lo presentaría en la clase y reflexionaría sobre los derechos humanos en concreto que los motivó a emprender la tarea. Para esta etapa, a cada grupo se les motiva a que pregunten a sus compañeros y compañeras lo que observan en los afiches, los sentimientos y emociones que surgen al observarlos y sus pensamientos respecto al tema propuesto por cada grupo expositor.

Derechos humanos

Uno de los grupos realizó su afiche artístico basados en el tema de la construcción de los derechos humanos en la sociedad. Diseñaron un árbol de manzanas con raíces visibles sobre un mundo. En cada una de las manzanas dibujaron un símbolo o escribieron una palabra en referencia a los derechos humanos como el derecho a la vida, la educación, la libertad religiosa, la expresión, entre otros. En las raíces escribieron tres elementos que consideran esenciales para construir esta sociedad, en las que se construyen estos derechos: libertad, justicia y equidad. El grupo hace referencia a lo que significa:

El árbol que representa lo logrado a nivel de sociedad en los aspectos de derechos humanos, ya que a lo largo de la historia con ayuda de todos se ha logrado que los derechos presentes en cada uno de nosotros vayan creciendo y cada día abarcando más y más sociedades, culturas o regiones. Claro está algo que es sumamente necesario para este crecimiento es tener unas bases sólidas, tal y cómo funcionan las raíces de un árbol, estas bases en las que se han erguido los derechos humanos son los valores que nos definen como personas, y este crecimiento se va a dar únicamente si como sociedad los nutrimos y cuidamos.

Sus aseveraciones también muestran como a través del arte se manifiestan las concepciones que tienen los y las jóvenes acerca de los derechos humanos, manifestando su reconocimiento de la interdependencia de estos,

“podemos ver los derechos humanos desde este punto de vista, para que un derecho humano se respete es necesario que de igual forma los demás sean respetados, si uno de ellos se pasa por alto otros se verán afectados”.

Para el grupo, los derechos humanos no son estáticos, normas o privilegios dados sino que conciben a los derechos como un proceso de evolución y crecimiento, de lucha, de participación, de una real construcción en la historia del ser humano. Al respecto comentan: “(...) los derechos humanos de igual forma crecen con la participación de las personas, si vemos la historia de los logros más significativos a nivel de derechos humanos podemos ver que todos fueron alcanzados por luchas (pacíficas) que congregan masas, no es posible que una sola persona lo logre (...)”.

La gran importancia de los derechos humanos no es solo velar por el cumplimiento de ellos a nivel personal, sino también buscar el beneficio colectivo.

De esta manera, conciben los derechos humanos como desafíos en la sociedad donde es necesaria la cooperación para el logro de oportunidades: “Es un desafío para construir, para tratar de llegar a un mundo donde las personas se ayuden unos a otros”.

Del mismo modo, sus comentarios aluden a una búsqueda colectiva, un compromiso y responsabilidad individual y social para la vigencia de los derechos humanos, y el reconocimiento también individual y colectivo de esos mismos derechos. Al respecto, uno de los comentarios establece que “(...) es necesario que todos participen en este desarrollo. Y no nos referimos únicamente a la participación en la lucha, sino también a aplicar esos derechos en nuestras vidas a favor nuestro y de los demás”.

Las manzanas, que representan los resultados de las luchas sociales por los derechos humanos, son producto de lo que el grupo llama bases sólidas, como el derecho a la familia, la libertad de expresión o la inclusión. Es importante rescatar que se pone especial énfasis en la libertad de expresión y la comunicación como derechos necesarios para el entendimiento entre las personas y para una mejor convivencia.

Además, explican que es necesario que la sociedad tenga bases sólidas, para lo cual es necesario el cambio en la mente de las personas como primer paso. En este sentido, se refieren a un proceso de concientización que le permita a cada persona reconocer su propia realidad, el entorno y las situaciones de violencia en la sociedad a las que debe enfrentarse, y la realidad que

debe transformar; es decir, verse como sujeto de derecho capaz de transformar esta realidad y aceptar una corresponsabilidad en la sociedad. Es un proceso que según Freire (1974, p. 30) importa “llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como una esfera cognoscible”, y en la que se asume una posición epistemológica en un acto de reflexión-acción.

Interés social

Otro de los grupos también diseñó un afiche de un árbol con raíces expuestas que simboliza crecimiento, cambio y desarrollo, aludiendo a las capacidades humanas para la transformación de las realidades que son violentas y que transgreden los derechos humanos.

De igual modo, en sus reflexiones hacen énfasis en la importancia de conocer el contexto para ver las causas de las violencias. Esto implica desarrollar un proceso de observación y conocimiento de la realidad desde una visión crítica, que no solo se limita a pensar en las situaciones que violentan los derechos humanos sino en sus causas estructurales que permitan actuar.

Estas acciones a las que refieren muestran una visión del compromiso que debe tener el ser humano. Explican: “Que nos motive a luchar, especialmente por las necesidades que existen en la sociedad; esta lucha dependerá de diversos factores como: la iniciativa, el apoyo, compromiso, motivación, que permitirán continuar en la lucha”. Esta lucha, según sus expresiones, es por derechos específicos, haciendo referencia a “el derecho a una vivienda digna, el derecho a la alimentación, el derecho a un trabajo, el derecho a la vida, libertad, seguridad e integridad de las personas en condiciones de vulnerabilidad y el derecho a la dignidad”.

También explican la necesidad de promover el interés social, al cual lo refieren como bienestar. La búsqueda de este bienestar es el que motivaría a las personas en su lucha por la transformación y el reconocimiento de la dignidad humana a través del mejoramiento de las condiciones de vida y de los esfuerzos por evitar que sus derechos sean violentados. A esto se refieren de la siguiente forma, “el interés por el bienestar de la sociedad que será lo que motiva a una lucha por el cambio y trabajar por el bien común de las personas más vulnerables de su comunidad”.

Asimismo, vale destacar como su visión de derechos humanos es construida en torno a necesidades humanas que deben ser satisfechas, pero que

deben ser visibilizadas para incidir en estas y reconocer en colectividad que las necesidades de unas personas también pueden ser las de otras. Así mencionan: “Los derechos humanos nacen de una necesidad que alguien hace visible y se puede empezar en un solo lugar. Poco a poco la comunicación hace que esta necesidad vaya motivando a otras personas; porque la necesidad de unos puede ser la necesidad de otros”

En esta propuesta, el conocimiento de estas necesidades es lo que motivaría una lucha social por el “interés de las demás personas”, el cual se convierte en el de todos y todas:

Se representa en la imagen un árbol que demuestra el nacimiento, el crecimiento y la creación del interés social; siendo la semilla esa necesidad por la cual luchar, las raíces como bases fundamentales para la creación de grupos que se muevan al cambio, un tallo como la lucha social que poco a poco y con van creando las ramas como las garantías y derechos siendo las hojas las personas que adquieren estos beneficios y mejoras como bien común.

La semilla que está en las raíces del árbol es la base, la dignidad del ser humano que va en crecimiento si se reconocen los derechos humanos y si las personas se interesan por el bienestar común. Ante esto colocan tres preguntas escritas en el afiche: ¿qué estamos haciendo para fomentar un cambio social?, ¿cuáles son nuestros intereses sociales?, ¿por qué existe el interés social?

Al hablar de la reflexión que hicieron, los y las estudiantes muestran una sensibilidad acerca de la realidad que afecta a muchas personas. En este sentido hablan de una serie de carencias que representan intereses sociales, que deben ser satisfechos para lograr bienestar: “(...) necesidad que tienen algunos (as) en la parte educativa, afectiva, la falta de redes de apoyo, así como la incapacidad social para ayudar a los demás, debido a que muchas personas se han centrado en velar por el bien propio y dejan de lado el bienestar colectivo”.

Lo anterior solo es posible si hay una participación colectiva en las luchas para reivindicar los derechos y luchar por las necesidades que, al no ser cubiertas, limitan el bienestar de las personas. De este modo, están planteando el derecho a la participación de las personas y grupos en la lucha por sus derechos, para lo cual la participación social es un factor importante y determinante en las luchas sociales. Reflejan la conciencia de que un colecti-

vo puede lograr más que un individuo. Claro que esta participación implica asumir un compromiso social, una corresponsabilidad por el cuidado del otro, lo que Comins (2008, p. 15) cataloga como la ética del cuidado. En ella se “enfatisa las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas; proceso para el cual la empatía y la actividad propia de cuidar son fundamentales”. Lo anterior motiva al estudiantado a preguntarse: “¿Qué estamos haciendo hoy para hacer un mundo mejor? y ¿Cómo nosotros desde nuestra posición podemos apoyar y a crear luchas?”.

Alto a la violencia

En la construcción de este afiche el estudiantado reflexiona respecto de la violencia. Consideran que es un tema muy importante, haciendo foco en la realidad costarricense en la cual visualizan manifestaciones violentas, lo cual refleja que tienen conciencia y preocupación por estas expresiones que ven en la realidad. Al respecto dicen: “A nivel nacional hemos visto como se han incrementado los conflictos entre bandas de narcotráfico, homicidios, violencia en centros educativos, a personas adultas mayores, intrafamiliar y doméstica, a la niñez, obstétrica, entre otras”. Asimismo, mencionan que la violencia genera una serie de consecuencias negativas para la vigencia y realización de los derechos humanos: “Muchas de estas formas de violencia se dan dentro del núcleo familiar y esto es causal de la violencia a un conjunto de derechos humanos”.

En igual sentido, muestran especial interés en la violencia intrafamiliar y, en particular, en la perpetrada contra la mujer, por lo que en su creación artística buscan expresar un mensaje acerca de la necesidad de no silenciar estos flagelos y de realizar acciones para detenerla.

Además del énfasis puesto en los casos de violencia contra las mujeres, mencionan la ejercida contra la niñez en el espacio escolar (bullying), la cual vinculan con la limitación de su derecho a la seguridad personal, al juego, a la paz y a la educación. Todo ello evidencia su visión de la interdependencia de los derechos humanos y su reconocimiento de las agresiones entre pares como un problema necesario de enfrentar. Así mencionan que “a los niños agredidos en la escuela se les quita el derecho de la libre circulación ellos no

pueden jugar tranquilos sin estar pensando en que los van golpear sin derecho a la seguridad personal así mismo les impide una buena educación y libre de miedo la cabeza de ellos está en otra cosa que no es el estudio”.

El bullying y la discriminación

En esta obra, los integrantes del grupo reflexionan respecto del bullying como problema que afecta en gran manera a la niñez, especialmente porque consideran que es una etapa muy importante en el desarrollo del ser humano. Ellos formulan que el bullying es una forma en la que se manifiesta la discriminación hacia las otras personas y la negación del otro. En este sentido expresan: “Creemos que se da por tratar al otro como algo y no como alguien, que muchas veces se nos olvida que toda persona siente y duele como nosotros mismos, que va de la mano con la deshumanización de las personas que no siempre tenemos cerca”.

Manifiestan que decidieron no realizar su cuadro con figuras humanas para expresar como el ser humano, en este caso los niños y las niñas, se han visto como objetos y no personas.

Al mismo tiempo, mencionan que es necesario darle mayor importancia a esta problemática, no solo en los centros educativos sino que la población en general debe ser sensible a esta realidad por las consecuencias negativas que trae a la niñez: “El bullying conlleva a la violación de derechos, a una serie de abusos, que limitan a la persona que está siendo hostigada”. En este sentido, muestran la interdependencia de los derechos humanos, en tanto que la violación de un derecho o su no reconocimiento generan una serie de efectos sobre otros derechos.

El arte como parte de la extensión universitaria

Una de las fases del trabajo consistió en la exposición de los afiches al público universitario y en especial a un grupo de niños y niñas de primaria. Con ellos se trabajó ese semestre en el marco del proyecto de extensión “Aula Activa: juegos cooperativos para la educación para la paz”, exposición también organizada en el marco del evento “Arte, Palabra y Comunidades” del IDELA. La presentación de los afiches se realizó en la sala de la biblioteca

Joaquín García Monge de la universidad, donde estuvieron a la vista por el transcurso de una semana.

Antes de visitar la exposición, los y las estudiantes del curso realizaron talleres lúdicos de educación en derechos humanos por medio de juegos cooperativos, como parte de un proceso de sensibilización y de participación que se lleva a cabo en el proyecto de extensión. Trabajaron con un grupo de niños y niñas de primaria, integrantes de un centro educativo de una comunidad cercana a la universidad.

Se considera importante la incorporación de la educación en derechos humanos como eje de la extensión en la universidad porque, a través de ella, se promueve la participación plena y efectiva de las personas en las comunidades y en la sociedad en general, así como la generación de herramientas que permiten el empoderamiento y reconocimiento del rol de cada persona en la lucha por los derechos humanos. A la vez que facilita la elaboración de nuevas propuestas conjuntas para construir la paz en la realidad desde la participación y la voz de actores de la sociedad y de la universidad.

Conclusiones

La educación en derechos humanos por medio del arte no solo permite generar un proceso de concienciación personal y grupal acerca de los problemas de la realidad y las posibles alternativas para estos sino que también permite la construcción de relaciones solidarias, la convivencia pacífica, el compromiso en la transformación como parte de la praxis cotidiana y permite generar una conciencia del rol que cada persona tiene en su comunidad como eje de incidencia y transformación. El tener conciencia de este rol protagónico es importante porque la educación en derechos humanos es también una propuesta política que busca la transformación hacia la justicia social; proceso que a través de diversas metodologías permite empoderar a las personas desde sus realidades y contextos para que sus relaciones, proyectos de vida, iniciativas y cotidianeidad tengan como marco de referencia el reconocimiento de los derechos humanos y de la dignidad humana.

Este proceso de diseño de los afiches refleja que su realización tuvo un trámite que expresa ideas, sensaciones, sentimientos, conocimientos y aprendizajes acerca de los derechos humanos; además, comunica a la vez que genera un mensaje que puede ser breve y directo para algunas personas, pero que la intencionalidad es educar, dar una mirada de la realidad de esos derechos y llamar a la reflexión, apoyándose en el impacto visual que produce.

Cada uno de los trabajos representa un texto y un contexto de la cotidianidad que se aborda también de forma crítica, que le permite a quienes lo crearon interactuar y comunicarse con el exterior (representado por el otro u otra expectante), pero sobre todo les permite expresarse a través de la creatividad y el arte. En este sentido es importante mencionar que el arte como espacio para la expresión y la reflexión permitió al estudiantado expresar su visión de los derechos humanos, la conciencia crítica de la realidad de estos en la sociedad y la necesidad de un proceso de construcción y transformación en la sociedad para su vivencia plena.

Referencias bibliográficas

- Comins, I. (2008). La ética del cuidado y la construcción de la paz. Documento de trabajo 2. Barcelona: Icaria.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

El debate estudiantil respecto de los derechos humanos en la formación docente inicial

Mara Godoy; Leticia Perrochoud; Luciana Tourn
Escuela Normal Superior “Martiniano Leguizamón”
maragodoy73@gmail.com; leticia_perrochoud@yahoo.com

A partir del año 2017, en la Escuela Normal Superior “Martiniano Leguizamón” de la ciudad de Villaguay, desde el equipo de cátedra de Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía, junto con la delegada departamental del Programa “Educación, Derechos Humanos y Memoria Colectiva”, docente de la institución en otras áreas, comenzamos la tarea de conformar distintas instancias de reflexión y debate estudiantil, para promover en los estudiantes una visión crítica en relación a los diferentes aspectos políticos, sociales y económicos que dan sentido a la práctica docente en términos de práctica social a partir de la perspectiva de la Pedagogía de la Memoria y los Derechos Humanos. Consideramos necesaria esta tarea desde la educación y la formación docente inicial, ya que nuestro pasado reciente, doloroso y polémico, nos convoca a pensar, pensar-nos y poner en diálogo nuestro pasado, presente y futuro donde la reflexión, el debate y la memoria no deben estar ausentes.

En este sentido, la propuesta se enmarca en lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26206, las Resoluciones del Consejo Federal N° 225/04, N° 228/04, N° 235/05, N° 249/05, N° 37/07, N° 135/11, N° 141/11, y N° 142/11 y la Ley de Educación Provincial N° 9890. En las cuales se establece que la escuela es el lugar propicio para ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes la construcción de una identidad nacional, plural, respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; el conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria.

Nuestra propuesta se enmarca en la (des)conmemoración de “La Noche de los Lápices”, desde un marco histórico de acción estudiantil, lo cual resulta relevante para generar instancias de formación que inviten a la concien-

tización y compromiso de los estudiantes de nuestra institución, para que sean capaces de defender sus derechos mediante prácticas democráticas, tanto dentro y fuera de la escuela. En este sentido, consideramos que la participación estudiantil, convoca a los jóvenes de las nuevas generaciones a soñar con una sociedad mejor, lo cual requiere de un profundo compromiso con la memoria, la verdad y la justicia, reconociendo el valor político de la educación en nuestra sociedad. La reflexión y problematización acerca de la educación constituye un marco central de la formación docente en relación a la noción de derechos humanos y ciudadanía e involucra una necesaria lectura crítica acerca de lo político, social y económico sobre la base del análisis reflexivo y transformador del campo educativo.

Las jornadas se desarrollaron durante tres días consecutivos, mediante diferentes propuestas artísticas, paneles, análisis de documentales, reflexión y debate. Lo anecdótico y preocupante al mismo tiempo, fue una denuncia anónima a la institución sobre un supuesto “activismo político”, involucrando a la policía de la ciudad que se acercó hasta la escuela para solicitar información acerca del encuentro.

Fundamentación de la propuesta

Nuestra propuesta de trabajo se conforma sobre la base de tres enfoques problemáticos en torno a la temática de derechos humanos y el compromiso de los jóvenes estudiantes para su defensa. Los enfoques problemáticos seleccionados son: Pedagogía de la Memoria y la educación para el “Nunca Más”, la manifestación colectiva desde el arte y la naturaleza política de la educación como práctica liberadora.

Desde este marco, consideramos que la relación educación y derechos humanos, representa un compromiso social para la afirmación y construcción de la democracia, desde sus primeros indicios en América Latina a partir de la década de 1980, luego de las dictaduras cívico militares en los países de la región.

Siguiendo los aportes de Sacavino (2014, p. 14) comprendemos que retomar la memoria desde los ámbitos educativos, es de fundamental importancia para afirmar la democracia en el presente y cualificarla en el futuro, en la consolidación de sociedades democráticas con una ciudadanía activa, inclusiva y participativa.

A partir de las jornadas de debate respecto de los derechos humanos que realizamos en nuestra institución, nos proponemos reflexionar junto con los estudiantes no sólo la violencia del Estado en esos periodos, a través de torturas, secuestros, censura persecución y con prácticas sistemáticas de violación de los derechos humanos, sino también los temas actuales relacionados con la violencia, el racismo, homofobia, machismo, discriminación y autoritarismo.

En el marco de la Pedagogía de la Memoria, la expresión Nunca Más alude a las consignas utilizadas por los movimientos de derechos humanos del Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay, Brasil y Uruguay), luego de los informes de recopilación de información respecto del terrorismo de Estado, elaborados por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP) en la Argentina en 1984 y por organizaciones de derechos humanos en Brasil en 1985 y en Uruguay, los cuales llevan por título la expresión “Nunca Más”.

En la educación esta expresión se incorpora al final de la década de 1990, en el Seminario de Análisis de Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina, promovido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica y realizado en Perú en 1999. Encuentro donde diversos especialistas e investigadores defendieron la postura de que para fortalecer la democracia, es necesario impulsar su construcción desde la educación, reflexión y compromiso, enfatizando una visión integral de los derechos humanos, una educación para el nunca más, formación de sujetos de derecho y actores sociales, la promoción del empoderamiento individual y colectivo. Del mismo modo, consideramos importante incorporar en este enfoque, aspectos que se relacionan con los derechos económicos, sociales y culturales, como así también los derechos vinculados al medio ambiente, el desarrollo de las ciencias y las nuevas tecnologías.

El debate estudiantil desde los principios de la Pedagogía de la Memoria, implica una propuesta reflexiva desde donde promover una educación transformadora, sustentada en diferentes aspectos históricos, sociales y epistemológicos. En este sentido, recuperamos los aportes de Tizón (2012) quien afirma que la memoria se trata de reconstruir las huellas para poder leer a través de ellas, como un mapa, para comprender cómo llegamos a ser quienes somos en el presente.

Nos reconocemos en la memoria como sujetos históricos, insertos en un tiempo presente, comprometidos a enfrentar procesos de transformación

de las coyunturas existentes, que nos afectan desde la historia heredada pero no estática que continua siendo construida por los sujetos protagonistas. Otro de los aspectos desde donde nos proponemos trabajar la memoria, en las jornadas, es respecto de la historicidad en la configuración de la sociedad desde la mirada de los derechos humanos, dimensión que nos obliga a proyectarnos en un futuro, provocando ruptura con tiempos pasados, recuperando otras experiencias y acontecimientos que colaboren en la conformación del tejido social, desde principios democráticos y ciudadanos. Del mismo modo, destacamos en la memoria su relación con la construcción de la interculturalidad, lo que demanda políticas de reconocimiento de diversos grupos socioculturales de representación social en la lucha por la conquista de los derechos.

En este marco, (des)conmemorar procesos históricos vinculados al terrorismo de Estado, representa una estrategia alternativa para el derecho a la memoria a cualquier intención de reivindicación desde las efemérides y pronunciar desde la educación, el nunca más afirmando los derechos de todos los ciudadanos de nuestro país.

Como segundo eje central de la propuesta, consideramos al arte, como estrategia de participación, compromiso y expresión de los jóvenes en relación a las temáticas a abordar, aquí destacamos palabras de Inés Dussel donde cita a Jacques Hassoun “Una transmisión lograda, ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para mejor (re-encontrarlo)” (Hassoun, 1996, pág. 17). Desde la formación docente inicial, el desafío será en primer lugar, conocer y analizar el pasado, visualizarlo desde la perspectiva de los derechos humanos y de lo que nos corresponde como educadores al momento de transmitir y abordar temáticas referidas a la vulneración de derechos de todos los tiempos.

Estas expresiones artísticas nos invitan a reencontrarnos con el pasado, a reelaborar qué digerimos y qué escupimos, a decidir qué ver y a vivir con las consecuencias de ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos, como parte de la sociedad en que vivimos, de transformar los dolores del pasado en esperanzas sobre el futuro (Dussel, 2001, págs. 95-96)

Desde esta propuesta nos planteamos el anclaje entre arte y memoria como estrategia pedagógica para la construcción de una memoria colectiva, para la formación de futuros docentes comprometidos con su realidad social, histórica y política, promoviendo la participación, la lectura e inter-

pretación de los hechos y la manifestación artística como vía de expresión y de dotación de sentido.

La memoria colectiva está compuesta por representaciones del pasado, que los grupos sociales producen, interpretan, seleccionan y transmiten; las producciones artísticas (fotografía, cine, murales, canciones, entre otras) son soportes de la memoria que vehiculizan el sentido y lo reconstruyen constantemente.

Como actividad de las jornadas, proponemos la realización de murales, en donde se representen las reflexiones de los jóvenes como intervenciones artísticas, portando un mensaje educativo y social. En este sentido, recordamos palabras de Siqueiros “En la pintura mural el estilo es la consecuencia de hechos determinantes de origen arquitectónico, espacial y social también si se toma en cuenta la función del lugar que se va a decorar” (Siqueiros, 1979, pág. 41).

Consideramos es una oportunidad de educar la mirada, de habilitar otras lecturas, otras voces: “La enseñanza del lenguaje audiovisual resulta primordial en el desarrollo de capacidades para la interpretación estético- artística de las producciones y bienes culturales y simbólicos, lo que conlleva el abordaje del pensamiento crítico, abstracto y divergente, necesario para una actuación ciudadana plena”. (Res. CFE N°192/12 Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte- Artes Audiovisuales).

Como tercer eje recuperamos las ideas de Paulo Freire (1988) acerca de la naturaleza política de la educación como práctica liberadora, que atraviesa la Pedagogía de la Memoria y la manifestación artística. Dado que consideramos a la educación como acto político en y para los derechos humanos, como práctica política pedagógica de intervención cultural, proceso mediante el cual las personas educan y son educadas a la vez y se abren al mundo para transformarlo desde una posición crítica.

Toda la pedagogía de Freire está fundamentada en la legítima rabia de las injusticias sobre los harapientos del mundo (los sin techo, sin empleo, sin pan, sin escuela, sin justicia) en el esfuerzo insistente de transformar y leer críticamente el mundo, donde el sujeto sea capaz de participar en la lucha por la defensa e igualdad de posibilidades.

En este sentido, en sus principales obras, “Pedagogía del Oprimido” y “Pedagogía de la Esperanza”, la propuesta de autor no se reduce a un mero método de alfabetización, sino que plantea una postura educativa para quienes por mucho tiempo se vieron negado el derecho de expresar y decir acerca

de sus vidas, cotidianeidad y contexto cultural. Expresión que se concretiza a partir de la acción dialógica, en el encuentro con otros para construir el saber de sujetos inacabados, liberador del silencio y en pronunciamiento de los pueblos.

Toda su propuesta se centra en una esperanza movilizadora, una propuesta construida desde los sueños y soñar, porque soñar también es un acto político necesario. Es la posibilidad de imaginar un mundo diferente. La tarea ética política será visibilizar los sueños y acortar la distancia entre el sueño y su materialización.

Freire nos invita a seguir creyendo en las utopías que sería como una denuncia al presente que se hace cada vez más insoportable. La intervención será desde la educación como proceso de liberación donde las educadoras y educadores debemos asumir un compromiso ético.

La relación educación y derechos humanos tiene sus fundamentos epistemológicos en los postulados de Freire, como propuesta política pedagógica. Su pensamiento sistematizó las ideas de educación popular, de educación participativa, de movilización cultural y de liberación de los sectores marginados.

Desde esta propuesta, entendemos la educación como un acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de las razones de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos, sin llegar a pensar ingenuamente que solo la educación lograra la transformación del orden dado y la plena vigencia de los derechos humanos, sino que es una de las muchas formas de intervención político cultural.

Las ideas de Freire atraviesan transversalmente los ejes de nuestro trabajo, Pedagogía de la Memoria y la educación para el “Nunca Más”, la manifestación colectiva desde el arte, porque en sí mismas expresan la fuerza para liberarnos desde la educación y hacer propia la lucha por los derechos humanos.

Conclusión

A partir del trabajo que nos proponemos desde las Jornadas de debate estudiantil respecto de los derechos humanos en la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón de la ciudad de Villaguay, nos afirmamos como sujetos comprometidos en la transformación de la sociedad, en un trabajo de

reflexión desde la articulación entre la educación, memoria y derechos humanos. Consideramos que en los procesos educativos no alcanza con recordar, sino que es necesario complementar las acciones con la reflexión acerca de la historia y la memoria construida a través de diferentes percepciones y experiencias.

Es en la educación donde reivindicamos el reconocimiento de la dignidad humana y sus derechos para la construcción de las sociedades y las democracias actuales. Creemos necesario recordar que la lucha por los sentidos del pasado, se deben realizar desde la lucha política del presente a través de la conformación de proyectos para el futuro. En este sentido, recordamos lo que plantea Jelín (2005, p. 226), cuando se plantea de forma colectiva, como memoria histórica, como proceso de confrontación de la cultura y de la búsqueda de la identidad, el espacio de la memoria se transforma en un espacio de lucha política.

Las manifestaciones artísticas significativas para la construcción y apropiación de nuevos saberes, constituye el lenguaje audiovisual y representan un recurso invaluable para el análisis del contexto, los protagonistas, la historia que presenta. En esta línea, presentamos el aporte del cine – debate, proyección de películas, documentales, generando espacios de intercambio a fin de favorecer el análisis crítico de situaciones socio históricas pasadas y presentes.

La educación entendida como práctica liberadora en los términos de Freire (1988) es esencial para recuperar esos ideales, alzando nuestra voz como educadores, escuchando a nuestros estudiantes, a la comunidad, buscando un diálogo que nos permita no sólo producir conocimientos sino producirnos como humanos. La pedagogía de Freire nos recuerda que la educación es una forma de intervención en el mundo y por lo tanto, una manera de comprender los mecanismos de construcción social.

Consideramos que lo anecdótico de las jornadas, representa la complejidad de la temática, en el contexto de una ciudad atravesada histórica e organizativamente, por las instituciones que refuerzan las configuraciones sociales desde el control, la disciplina y la ausencia del pensamiento crítico y solidario.

Referencias bibliográficas

- Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. En: D. Mato (Org.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 219-239.
- Sacavino, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios, Segunda Época*, 41, 69 – 85.
- Tizón, H. (2012). *Memorial de la Puna*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Siqueiros, D. A. (1979). *Como se pinta un mural*. México: Ediciones Taller Siqueiros.
- Dussel, I (2001). La transmisión de la historia reciente. En *Memorias en presente*. Grupo Editorial Norma.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Edición N° 51. México: Siglo Veintiuno editores.

Documentos

- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Revuelo creativo. Guía de investigación y producción artística*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Temas de arte Educación artística para jóvenes y adultos. TOMO I – Dirección de Educación permanente para jóvenes y adultos*.

¿Qué significa educar en derechos humanos? Una pedagogía cotidiana en la conflictiva construcción de la memoria social

Lilians López; Pablo Mengascini; Malcon Perucca; Aldana Ferreyra; Marisol Esteve
Instituto de Investigaciones Paulo Freire, Facultad de Derecho, UNR
catedratres3@gmail.com; malcon.ep@hotmail.com

Problematizándonos desde nuestra América. Educación en contexto

Nos situamos desde el lugar de educadores/as e investigadores-as de la asignatura: “Introducción a la Filosofía y Cs. Sociales” (Comisiones Nros. 2, 11 y 17) del Ciclo Básico de la carrera de Abogacía, y como integrantes, íntimamente vinculados, del “Instituto de Investigaciones Paulo Freire, espacio de Ciencias Sociales, Ética y Prácticas Alternativas”, en la Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario. Estamos inmersos en un Orden Global que se presenta sin alternativas y que hace predominar lógicas mercantilistas en torno a la educación, concibiéndola como una mercancía o como un recurso de la economía, y que legitima la exclusión en términos de fatalidad (Pensamiento Único), entorpeciendo de manera notoria y creciente el acceso de los sectores populares y haciendo que la Universidad, aún Pública, sea cada vez más elitista y menos popular. Enseñar-aprender en la Universidad, conlleva en la formación específica, una visión del Derecho como ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos. Aquí, tomamos el aporte de Eduardo Barcesat:

Se abre un dilema: o el discurso de los Derechos Humanos es el nuevo ‘opio de los pueblos’, un manipuleo del psiquismo humano para ‘tener’ los derechos en el mundo ideal de la norma jurídica –mientras en la realidad se carece de todos esos derechos–; o lo que falta es una política de derechos humanos y un bloque social portador de ella, que consciente y batallador tome esos derechos como instrumento de libertad para los individuos y los

pueblos, llevándolos de la 'hoja de papel' de los textos sacrales en que se encuentran escritos, para realizarlos en la vida material y cotidiana, que es donde se padecen las necesidades que subyacen a cada derecho. Entendemos que la segunda es la opción correcta; esos derechos son un instrumento de lucha social, debe ser tomado por los sometidos, los pobres y los dominados, como herramienta de la gran obra de ingeniería social pendiente tras los enunciados, valores-ideas-normas, de libertad, igualdad y fraternidad. (Barcesat, 2002)

Nos interpelamos, en praxis dialógicas “entre” docentes investigadores-as:

De esta nueva relación sujeto-objeto deviene la reinención de un “otro” lugar, nuevo lugar activo y protagónico, el lugar de la subjetividad, y por tanto, poder soñar con la construcción de una historia nuestra. El educador no queda encerrado en “transmitir” y se transforma, sin dejar de enseñar asimilando saberes, enseñanzas y críticas de aquellos a quienes se los mutilaba en un papel pasivo, como objeto investigado y por fuera, del proceso; en el lugar del “no saber”: un “entre”, (López, 1998, p.21)

En este sentido, nos orientamos en una construcción crítica de subjetividades. Confrontamos discursos circulantes con nuestros estudiantes y educadores-as interniveles, mediante: Encuentros de discusión interdisciplinarios, Seminarios/Talleres de formación/formadores-as, “Círculos de Cultura” (metodología freiriana como parte de la propuesta educativa problematizadora, en la formación de educando con conciencia crítica); donde es posible develar estereotipos, vivencias, discriminación del otro/a; creencias que obturan el poder creativo en el juego vincular. Se conjugan miradas que pretenden desafiar en una otra construcción de saber/poder que viabilice resignificaciones de lo propio, en contexto. Una pedagogía de la Pregunta (Freire, 1987, p. 57), en el marco de una “metodología participativa” (Hernández, 1987, p.81), nos permite rescatar diversas categorías de análisis y articulaciones dialógicas interniveles e instituciones. Un hacer Lugar en el intersticio a cierta recreación “entre” educadores-as educandos, donde pensar implica poner en cuestión la propia praxis educativa universitaria, en superación de la mera denuncia. Un cierto Anuncio, búsqueda significativa en el ejercicio cotidiano de otra forma epistémica vinculante

a una posible construcción de perfiles profesionales críticos. Es una opción metodológica en la perspectiva freiriana de la Esperanza (Freire, 1997, p.52), que prioriza el rescate de identidades/la valoración de saberes populares no instituidos, la recuperación del sentido de alteridad. Entramados donde el cómo dice del para qué, para quiénes, en tanto la dimensión del otro (Freire, 2004, p.107) es constitutiva para el Sujeto; tanto en su productividad histórica y peculiar recreación social. Una formación crítica que deviene de no escindir la “Lectura del Mundo de la Lectura de la Palabra” (Freire, 1990) en una asunción ético política de los Derechos Humanos.

En este contexto, en una situación histórica coyuntural de una Democracia Procedimental, entendemos que la educación se subordina al modelo de Empresa, por lo tanto valora la eficacia, la eficiencia y la economía (como administración de recursos):

Pero allí no termina el despliegue de esta lógica, ya que a ello se suma que, si bien los graduados son pocos, comparados con los que ingresan a formarse, siguen siendo muchos y ello explicaría que algunos no tengan inserción laboral. Es decir, que se le asigna a la Universidad la responsabilidad de coincidir con el sistema económico en vigencia. Más aún, si hemos dicho que el modelo es la empresa, también se hace evidente que todo él se organiza sobre el verbo restringir y complementariamente sobre el verbo excluir”. (Manasseri, 1998, p.12)

Dentro de este Orden, estudiantes y graduados son comprendidos bajo los términos “insumos” y “productos”, lo cual muestra una coherencia con el discurso que reemplaza al “ciudadano” por el “consumidor”, y al “sistema representativo de gobierno” por el “mercado político”. El vaciamiento del grado y la sobrevaloración de los postgrados arancelados, las medidas restrictivas y la sistemática tendencia hacia la formación de un abogado/a “para la Empresa”, sin Memoria Social, conjuntamente con la afectación de la parte más confortable del edificio a cursos pagos, y de aulas a emprendimientos empresariales, son manifestaciones de la materialización de este proyecto en nuestra Facultad de Derecho; con efectos en la conformación de las subjetividades. Entendemos con Raúl Zaffaroni cuando plantea (en oportunidad de escuchar su participación el sábado 11 de agosto de 2018, en la Facultad de Psicología – UNR, en el marco de la Conferencia: “Neoliberalismo y Subjetividad. La construcción de figuras de peligrosidad”), al

contexto actual como “Colonialismo Tardío”. ¿Qué se valoriza entonces? La ganancia, entonces, es lo que moviliza las políticas en un sistema capitalista, ni el bien público o social, ni el bienestar general. Esto es lo que resulta Sagrado para el capitalismo financiero global. Esta lógica se plantea como antagónica a la que concibe la educación como un bien social; como Derecho Humano. La formación de un ciudadano crítico, de un profesional que problematice lo naturalizado, es un obstáculo para una planificación que se presenta como única e inexorable:

Las funciones de la Universidad y del Derecho, se han orientado hacia la formación de expertos, en el marco de las exigencias del mercado. El Estado abandona la protección de los derechos en un escenario de “múltiples pobreza” y sólo opera como evaluador y controlador del producto, prescindiendo de los sujetos en conflicto. Con los efectos de desintegración del espacio social y simbólico de la ciudadanía, se desdibuja la trama intersubjetiva (sostén necesario para las resoluciones colectivas). (López, 2006, p.76)

Educación pública: un ejercicio cotidiano de los derechos humanos

Desde este posicionamiento ético político, deviene pensar en la formación de un perfil profesional crítico de Abogado/a, “auxiliar de Justicia” en esta Democracia Procedimental vigente. Consideramos necesario problematizar esta Democracia que encubre en lo legal, ferocidad y que tiene, precisamente, autores a identificar: corporaciones económicas transnacionales, la Iglesia, los medios de comunicación, “La Justicia”. Reflexionamos con la abogada Alicia Ruiz, que toda la historia del derecho, y particularmente, desde la modernidad, exhibe la tensión irresoluble entre derecho, violencia y política, por lo que no podemos soslayar esta cuestión. En otras palabras, se plantea una permanente tensión entre un Proyecto educativo político democratizante, frente a la violenta democracia liberal capitalista, que solo pretende producir subjetividades que reproduzcan el sistema donde todo se consume / sujeto cosificado sin Memoria, sin posibilidad de construir su Mirada como singularidad de/en la historia. Sabemos con Paulo Freire, que estamos en la Historia y no podemos dejar de estarlo. Por tanto, la educación

será un acto político, en miras a problematizar la mirada con profundo sentido histórico, donde la lectura de texto sea en contexto. Con León Rozitchner, no podemos soslayar que:

Los Estados del primer mundo no necesitan ejercer directamente el terror en los países del tercer mundo para conservar su poder y expropiar sus riquezas: les basta la “democracia” que implanta la legalidad de una economía asesina para obtener los mismos fines. (Rozitchner, 2001)

A estas formas de poder casi imperceptibles, resulta pensar el espacio áulico como una permanente tensión que va de lo ideológico al “sentido común instituido”, de lo obvio a la crítica, del sujeto despolitizado a un proceso de concientización permanente que posibilite la construcción de una Mirada como sujeto político y de clase.

Memoria social - histórica

Vale preguntarnos: ¿Qué es hacer memoria en el aula?, ¿Cómo hacemos memoria del 24 de marzo de 1976, con futuros abogados/as? En este sentido, tomamos a Jelin, cuando dice:

Nuestra existencia diaria está constituida fundamentalmente por rutinas generalmente repetidas. En esto no hay nada memorable. Son ejercicios habituales transmitidos socialmente (familia – clase social – escuela, etc.). Lo memorable surge cuando esas rutinas aprendidas se quiebran, cuando un nuevo acontecimiento irrumpe y desestructura. Ahí el sujeto se ve involucrado de manera diferente. Ese proceso vivido cobra una vigencia que impulsa a buscarle un sentido, entre otros. Entonces lo memorable toma forma narrativa. Y de ahí que se pueda convertir en el comunicable. (Jelin, 2017, p.14)

Si nos detenemos a pensar, la memoria no es el pasado, sino la manera que tenemos a nuestro alcance de dar sentido/s a ese pasado que ya no existe. Por tanto, esa memoria es dinámica; y como está en la historia, está sujeta a relaciones de poder. Entonces, concluimos que la memoria es una lucha. Jelin expresa:

Lejos de ser un objeto inerte, clausurado, distante de nuestra experiencia, el pasado vuelve una y otra vez sobre el modo en que vivimos el presente y proyectamos el futuro. Las sociedades, especialmente aquellas que han atravesado extendidos procesos de violencia política, reescriben los sentidos de ese pasado mediante la memoria: aquello que eligen recordar, honrar en monumentos, y también olvidar. Pero la memoria social nunca es única, acabada y definitiva. Por el contrario, palabras y silencios son disputados en la coyuntura de los debates políticos e ideológicos de su época. Por eso, las memorias, siempre en plural, tienen historia. (Jelin, 2017, p.29)

Podemos ver a la memoria como anclaje y construcción de identidad de un “otro sujeto” diferente al que construye ese poder hegemónico. De ahí la importancia de rescatar lo ocurrido el 24 de marzo de 1976, ya que con la dictadura se contribuye, entre otras cosas (instauración de manera violenta, de un Orden Económico excluyente), a la construcción de ciudadanos: egoístas, desinteresados, acrílicos, apolíticos, individualistas, competitivos, consumistas, con miedo al otro, sin sentido histórico etc. Vale preguntarnos: ¿cuál / cómo es la formación del perfil profesional del abogado/a después de este horror?; ¿Qué abogado/a se forma?... y la respuesta no es una sola porque tiene que ver con la educación. Como aprendimos con Freire:

La educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué (...). (Freire, 2004, p.100)

Por tanto, la respuesta a estas preguntas, es una disputa, es algo que está en tensión. Y entonces volvemos: la memoria es el modo que tenemos de dar sentido al pasado, pero como este ejercicio es histórico, se vincula con las relaciones de poder, ergo, es político y de clase. Vale reiterar que la memoria es dinámica por lo que se disputa constantemente en la historia: “que es un esfuerzo de superación dialéctica, en movimiento, de las contradicciones que entreteje esta existencia humana finita” (Jelin, 2017, p.16).

Praxis socio educativas articuladoras. Voces y lugares

Inmersos en este sistema, una educación basada en el ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos es una opción ético-política presente en nuestra Praxis. Esta opción nos lleva a una construcción (educativa, pedagógica, epistemológica... en fin, política) contra hegemónica, y sería una ingenuidad esperar que sea sostenida o, por lo menos, legitimada desde los centros de Poder. El pedagogo brasilero, nos enseña:

Sólo una clase dominante muy arriesgada o suicida pondría en práctica una educación que ayude a formar individuos críticos. Entonces, llevar adelante una educación para la libertad no es tarea de quien domina, esta tarea es exclusiva responsabilidad de los dominados. (Freire, 2004, p.107)

Pretendemos que los estudiantes inscriban su singularidad con anclaje en un fuerte sentido histórico y construyan su Mirada teniendo presente lo ideológico, para contribuir a la formación de un sujeto crítico con Memoria.

Con los estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía, durante años trabajamos en torno al “Día de la memoria por la Verdad y la Justicia”. Generalmente, el comienzo de la cursada, es próximo al 24 de marzo. Por tanto, partimos de sus “lecturas del Mundo”, previo abordaje de la bibliografía de la cátedra. En el aula, se prioriza la lectura en voz alta, de fragmentos trascendentes de la “Carta Abierta a la Junta Militar” escrita el 24 de marzo de 1977 por Rodolfo Walsh. Luego de dichas lecturas por parte de los docentes, escuchamos atentos en torno a: ¿Qué discursos portan los/as estudiantes ingresantes de Abogacía sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina? Hemos escuchado en reiteradas oportunidades decires que aún persisten, como ser: “...hay que contar la historia completa...” (En referencia a la llamada Teoría de los dos Demonios). Ante esto, se pregunta al grupo si tienen conocimiento sobre esta teoría. A lo que responden, generalmente, que no les consta de qué se trata. Esto, evidencia como el discurso hegemónico ha triunfado sobre el sentido común, expresado en diversos decires. Vemos que una conciencia oprimida, tiende a justificar sin comprender, desde una suerte de determinismo. Discursos que coinciden con una manera impuesta de pensar la historia reciente de muchos de los estudiantes. En otras palabras, consideramos que reproducen sin siquiera reflexionar los discursos

sos imperantes / instaurado desde la familia, etc. De ahí la importancia de entender a nuestra asignatura como “caja de herramientas” que sirva para problematizar lo obvio / para posicionarse de otra manera, alternativa a la educación bancaria y al sistema neoliberal.

A modo de anuncio

Es dable destacar aquella lucha antiimperialista de los reformistas de 1918, para abordar una mirada que pueda plantearse hoy, en términos de descolonización (y desmercantilización) del saber, en defensa de la autonomía universitaria. Y aquella apelación a la unidad latinoamericana y aquella asociación de las luchas estudiantiles y obreras, en términos de comunicación entre universidades y sectores populares para lograr, mediante mutuas transferencias, nuevos saberes que den respuesta a los problemas acuciantes de nuestras sociedades latinoamericanas, con acentuada aceleración en la coyuntura actual.

A la autonomía universitaria podemos pensarla en tres niveles:

- En la relación de la institución universitaria con los sectores gubernamentales del Estado;
- En la relación de la institución universitaria con las distintas cátedras del claustro docente;
- En la relación entre docentes, currículum y estudiantes.

En los tres niveles, el grado real de autonomía será un termómetro que indique una determinada configuración de relaciones sociales de poder, un índice que marque formas ciertas de colonialismo o descolonización.

Autonomía (en el primero de los sentidos mencionados) más libertad de cátedra no son garantía de descolonización del saber si la institución funciona como una fábrica de profesionales que reproducen un orden social, político y económico establecido, o que repiten un orden teórico idealizado. También hace falta una concepción de la educación como la creación de espacios de autonomía en el estudiante. Esta última es una decisión de cada docente en cada aula y también es un derecho humano de cada estudiante. Ante toda esta situación, caben dos actitudes; dejar que pase o resistirla. Creemos que la resistencia empezaría no resignando los espacios por “pequeños que sean” desde los cuales hacernos escuchar. Aquí es donde vemos, por ejemplo, el Lugar del ayudante alumno, como “praxis puente” desde el

cual colaborar a la construcción de la universidad que queremos y no solo padecer el lugar instituido. El trabajo del ayudante alumno permite a los estudiantes (actores imprescindible en la Defensa de la Educación Pública) encontrar y construir su Lugar para lograr una Universidad Pública que investigue y genere conocimientos, para desarrollarse como sujetos críticos. Desde las agencias transnacionales se impone para los “países emergentes”, un modelo de Universidad connivente al servicio del orden global del Mercado. La manera de llevar a cabo esta tarea no es torpe ni improvisada.

Los cordobeses de 1918 exigieron estos derechos. No se los otorgaron. Entonces transformaron la institución para obtenerlo. Por eso la Reforma fue revolucionaria. Por eso fueron revolucionarios.

Nuestra praxis como educadores e investigadores la entendemos como una forma más del ejercicio cotidiano de los DD. HH., es decir: de optar por sostener y recrear el Sistema Educativo público, gratuito y de ingreso irrestricto. Lo contrario, atenta contra la ampliación de la “Democracia”; es un golpe a la Memoria de los miles de estudiantes/trabajadores de la cultura, que dieron su vida por la Universidad que hoy tenemos. Se impone continuar su lucha.

Referencias bibliográficas

- Barcesat, Eduardo (2002). *Ética y Política*. Universidad Madres Plaza Mayo. Bs.As.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía de la pregunta*. Educación y cultura Nro. 11. Bogotá. CEID-FECODE.
- Freire, Paulo y D'OLNE CAMPOS, Marco (1990). *Lectura de la palabra...lectura del mundo*. Rev. CORREO de la UNESCO.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno, 1ª Edición.
- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (2010). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno, 2a edición.
- Hernandez, Isabel (1987). *La Investigación Participativa y la Antropología Social de Apoyo: dos paradigmas emergentes en América Latina*. Perú, Quirquincho ed. Lima.
- Jelin, Elizabeth (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Bs. As., Ed. Siglo Veintiuno.
- López, Lilians M. (2006). *Un Desafío ético: Educarnos en el Ejercicio de los Derechos Humanos*, en TABORDA, Mirtha – Compiladora. Rosario, UNR editora.
- López, Lilians M. (1998). *El desafío del espacio educativo en la universidad, hoy*. Forum Paulo Freire. Brasil.
- Manasseri, Adelmo (1999). *Prólogo a "El primer año universitario hoy"; jornadas docentes en Facultad de Psicología*. Rosario, UNR editora.
- Taborda, Mirtha – Compiladora (2006). *Derechos Humanos: una Mirada desde la Universidad*. Rosario. UNR editora.

Páginas Web:

<http://www.bancomundial.org/>

<http://www.rebellion.org/hemeroteca/ddhh/madres130301.htm> "Los DDHH y la Democracia" por León Rozichner

Alfabetización científica y ambiental en educación primaria en escuelas de la Provincia de Santa Fe

María Virginia Mas
FBCB – UNL
virmas12@hotmail.com

Este trabajo informa las cuestiones centrales del proyecto de tesis doctoral que tiene como objeto analizar prácticas de enseñanza de las escuelas primarias, con el propósito de conocer el modo en que se orientan a la alfabetización ambiental del estudiantado, tendiente a lograr la alfabetización científica de la población, su formación como futuros ciudadanos responsables y participes en la toma de decisiones fundamentadas sobre aspectos que incumben a la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, que hagan efectivo el derecho a un ambiente sano que garantice el derecho a vivir. En la literatura publicada sobre el tema, se mencionan la importancia de la Alfabetización científica y ambiental, los inconvenientes encontrados en las clases de ciencias para fomentar estas concepciones y propuestas para superarlos. Sin embargo, muy pocos trabajos sitúan estas problemáticas en la República Argentina, y ninguno intenta identificar las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe. Se pretende, entonces, avanzar al respecto de estas faltantes, y contribuir al conocimiento de las prácticas actuales tendientes a la alfabetización científica y ambiental de los estudiantes de educación primaria en un conjunto de escuelas del departamento San Jerónimo, provincia de Santa Fe. Además, se proyecta identificar las condiciones que favorecen dichos procesos de alfabetización.

Introducción

Se describen, a continuación, las cuestiones centrales del proyecto de tesis doctoral, del que esta presentación forma parte, cuyo objetivo es intentar contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la enseñanza de las ciencias en la educación primaria analizando si las mismas promueven la alfabetización científica y ambiental.

Específicamente, se seleccionarán prácticas educativas relacionadas con temáticas ambientales, y se analizará de qué manera se fomenta la alfabetización ambiental de los niños, en pos de su formación como futuros ciudadanos responsables y participes en la toma de decisiones fundamentadas sobre aspectos que incumben a la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. Y se propondrá identificar las condiciones que favorecen este tipo de prácticas.

Los lugares de realización serán Institutos de Formación docente donde se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria, del departamento San Jerónimo, de la provincia de Santa Fe. En este sentido, se elegirá un Instituto de gestión pública, el Instituto Superior del Profesorado (ISP) N° 6, Dr. Leopoldo Chizzini Melo, de la ciudad de Coronda; y un Instituto privado, el Instituto Superior Particular Incorporado (ISPI) N° 9133 “Colegio Nuestra Señora del Calvario”, de la ciudad de Gálvez.

También se realizará esta investigación en las Escuelas de Educación Primaria asociadas a los mismos, es decir, las instituciones donde los estudiantes de profesorado realizan sus prácticas. Estas son: en la ciudad de Coronda, la Escuela N° 612 “Manuel Gaete”, la Escuela N° 288 “José Hernández” y la Escuela N° 6409 “Armada Argentina”; y en la ciudad de Gálvez, la Escuela Particular Incorporada N° 1157 “Colegio Nuestra Señora del Calvario”, la Escuela N° 6034 “José Pedroni” y la Escuela N° 877 “Domingo Faustino Sarmiento”.

Marco teórico. Origen del trabajo

La ciencia y la tecnología han cobrado protagonismo en la vida de todas las personas. Todos los días se usa información y se toman decisiones en función de los conocimientos sobre ciencia y tecnología. Los avances científico tecnológicos tienen sus ventajas y desventajas, sus beneficios y sus conse-

ciencias. Por ello, es preciso tomar decisiones de manera efectiva, y para ello, es imprescindible saber cómo encontrar la información necesaria para resolver el problema.

Por estos motivos, enseñar ciencias hoy es un imperativo estratégico (Furman, 2016). Es necesario que la escuela forme ciudadanos competentes para tomar decisiones en un mundo invadido por la información. Es decir, debe apuntar a lograr la alfabetización científica de todas las personas (Vázquez & Manassero, 2008).

Sin embargo, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias enfrentan diversos problemas.

Uno de ellos es el decrecimiento del interés de los jóvenes desde la adolescencia y las actitudes negativas hacia la misma, lo que influye en la cantidad de ellos que elige seguir profesiones relacionadas con la ciencia (Ribelles, 2009). Dicho desinterés puede deberse a que “la ciencia escolar se va ganando una creciente imagen negativa (autoritaria, aburrida, difícil, irrelevante para la vida diaria y causa de los problemas medio-ambientales que preocupan a la opinión pública) en la mente de los estudiantes” (Vázquez & Manassero, 2008, p.275). También se agregan otros factores como la visión de ciencia que transmiten los docentes, la falta de trabajo práctico o la excesiva orientación propedéutica (Vázquez & Manassero, 2008).

Esto resulta sumamente obturador cuando se busca generar capacidades para reflexionar, actitudes de compromiso y participación en torno a las problemáticas que atañen a la sociedad.

Por eso, la enseñanza de las ciencias debe tener como objetivo :

Formar ciudadanos con criterios principalmente racionales a la hora de tomar decisiones, que sean capaces de juzgar adecuadamente las diferentes alternativas que se les presentan, que puedan pensar y razonar por sí mismos las soluciones más elegantes y prácticas (en definitiva, más bellas) a los problemas que se les presenten en la vida cotidiana. En otras palabras, el objetivo último de la enseñanza de la ciencia es formar buenos ciudadanos y, por qué no, buena gente. (Golombek, 2008, p. 4)

En esto, la educación primaria tiene un privilegio, dado que es un período fundamental para construir “las bases de una participación ciudadana responsable e informada” (Godoy, Segarra & Di Mauro, 2014, p. 381).

Particularmente importante es que los ciudadanos se involucren en temáticas que atañen a las cuestiones ambientales, teniendo en cuenta que se reconoce a la crisis ambiental actual como de carácter planetario.

Esto es a causa de la globalización económica por la que el mundo desarrollado ha conseguido un alto nivel de bienestar material a costa de un grave deterioro del ecosistema. La potenciación del individualismo y la competitividad, el silenciamiento de las naciones pobres, y la degradación ambiental, incluyendo la pérdida de diversidad natural y cultural, está generalizando estilos de vida insostenibles. Así el hombre, satisface sus necesidades y utiliza al ambiente como fuente de recursos, lugar donde poner sus residuos y medio donde se desenvuelve, lo que impide ver al ambiente como un bien que merece ser protegido más allá de su utilidad para el hombre, sino como bien jurídico y derecho humano de tercera generación (Carmona Lara, 2010).

La sostenibilidad implica un uso responsable de la Tierra y los recursos en busca de una “justicia intergeneracional”, fundamentada en una ética orientada al futuro que controle el poder de la tecnología y la ciencia. “La degradación ambiental viola los derechos humanos porque afecta el bienestar, la economía, la disposición, acceso y aprovechamiento equitativa del agua, contamina el aire, afecta la salud, altera la calidad de vida (...) impide el disfrute del derecho a vivir” (Carmona Lara, 2010, p. 4). El logro de la sostenibilidad está asociado a los derechos humanos.

Los derechos humanos son indivisibles. El derecho a un ambiente sano es indivisible y se basa en la coordinación y la solidaridad, de los diferentes actores, incluido el Estado que es el principal responsable. En esto la educación primaria y la formación docente tienen un compromiso esencial, porque para hacerlo efectivo se requiere del acceso a información, toma de decisiones y justicia, es decir, debe ser comprendido y aplicado por la población (Carmona Lara, 2010). Existe una serie de derechos humanos vinculados con el derecho al ambiente sano, y en conjunto se los denomina derechos humanos ambientales. Estos son derecho al ambiente, a la salud, a la paz, al agua potable y al saneamiento, a la alimentación, de los pueblos indígenas y comunidades locales, de las personas en casos de catástrofes, de los desplazados ambientales, entre otros (Caminada Vallejo, 2012).

Estos derechos se diferencian en los de primera, segunda, tercera, cuarta generación.

Los de primera generación, Derechos democráticos, civiles y políticos, de opinión reunión y asociación sin limitaciones, constituyen una condición necesaria para la participación ciudadana en la toma de decisiones. Son de primera generación porque fueron los primeros en ser reivindicados.

Los de segunda generación, Derechos económicos, sociales y culturales, fueron reconocidos luego. Incluyen el derecho a una vivienda adecuada en un entorno digno, a una alimentación adecuada (que implica revisar las actuales prácticas de producción agrícola), y el derecho a la salud, la preservación sostenible de la especie humana requiere de la participación ciudadana (derecho de primera generación) y de la satisfacción de necesidades básicas (de segunda generación).

Los derechos de tercera generación o de solidaridad tienden a preservar a la humanidad toda, incluyen un ambiente sano, paz y desarrollo de todos los pueblos y las futuras generaciones, por lo que incorporan explícitamente al desarrollo sostenible.

Los derechos de cuarta generación se refieren a los derechos de grupos vulnerables, que son los que generalmente, más sufren las consecuencias de los problemas medioambientales.

Ante esto, se necesita que la población no sea una simple espectadora de los problemas sino que sea capaz de participar democráticamente para construir “sociedades sostenibles, justas y equitativas” (Macedo, 2016, p. 5).

Al respecto, la Educación Ambiental (EA) contribuye formar una sociedad más solidaria y responsable y se complementa con la alfabetización científica, en tanto esta permite conocer las realidades y fenómenos del medio ambiente y la EA posibilita ir más allá transformando la relación individual y colectiva con el medio (Barajas, 2012).

Por otro lado, al respecto del uso de la terminología Educación ambiental, según Figueroa Hernández (1998), la EA se puede clasificar en formal, informal, no formal; según la población objetivo (para niños, obreros), según fundamentos filosóficos, ideológicos, prácticos. Todas estas clasificaciones tienen elementos y relaciones que las tornan particulares y exclusivas, por sus estilos, resultados y reflexiones. “Todas ellas incorporan algunas o todas las ideas de lo que llamaremos alfabetización ambiental” (p. 87). Esta última busca inducir conciencia y elevar la calidad de vida. Implica la apropiación y aplicación de conocimientos para impulsar prácticas de la vida diaria (de manera dialógica, participativa, solidaria, problematizadora). Es

un término acuñado por la conjunción de sus partes: alfabetización (concepto contemporáneo, con tintes emancipadores, pensado desde prácticas alfabetizadoras no tradicionales), y lo ambiental. Por estos motivos, en este trabajo de investigación se usará el término Alfabetización Ambiental para referirse a prácticas orientadas hacia estas tendencias.

En síntesis, la sociedad actual requiere de acciones educativas continuadas que modifiquen percepciones, hábitos, que orienten las acciones hacia la comprensión de las situaciones, la concepción de medidas adecuadas, la participación social, es decir, que logren la alfabetización ambiental de los educandos.

Entonces, ¿Qué se necesita para poder llevar a cabo clases que busquen la alfabetización científica de los estudiantes en lugar de presentar a la ciencia como algo cerrado, acabado, definitivo, autoritario, dogmático? ¿De qué manera se puede inclinar las clases de ciencias a la enseñanza de habilidades y actitudes más que a la adquisición de conceptos? Y, en particular, ¿Cómo se puede fomentar la alfabetización ambiental de los estudiantes en tiempos de crisis?

A partir del año 2009, en la provincia de Santa Fe, se implementó una reforma en el plan de estudio de la carrera de Profesorado para la Educación Primaria. Este nuevo diseño curricular, plantea un año más de cursado para la carrera, pasando a ser esta de cuatro años como los demás profesorados de nivel terciario, agregándose en el primer año, talleres como Ciencias Naturales para una cultura ciudadana, cuyo propósito es formar a los docentes para que puedan contribuir al proceso de extensión de la cultura científica al conjunto de la ciudadanía, formando futuros ciudadanos conscientes y activos frente a los problemas que plantean las transformaciones actuales.

Desde la implementación de este diseño, en el año 2009, seis cohortes distintas han recibido una formación más amplia, con espacios de reflexión y experimentación formales. Por ello, se cuestiona: ¿Ofrece el nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación primaria nuevas oportunidades a los futuros maestros? ¿Generan estos espacios un cambio en las prácticas de estos maestros que han recibido formación en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)? ¿Qué efectos produce la implementación del Taller de Ciencias Naturales para una cultura ciudadana en la formación de los maestros?

A partir de que los diseños curriculares llegan a las instituciones y comienzan a implementarse en las aulas, median sujetos que desde sus diferentes

roles intervienen en la modificación de lo que se enseña en las escuelas. Por lo que el cambio en el currículum, seguramente no ejerce efecto directo en las prácticas sino que es parte integrante del cambio.

Entonces, ¿Se logran concretar prácticas de enseñanza que fomenten la alfabetización científica y ambiental? ¿Qué hace que los docentes realicen determinadas prácticas o fomenten determinados aprendizajes? ¿Qué los guía a tomar esas decisiones didácticas?

Relevancia de la investigación

En la literatura publicada sobre el tema, se evidencia la relevancia de la presente investigación dado que numerosos autores mencionan la importancia de la Alfabetización científica y ambiental; otros tantos enumeran los inconvenientes encontrados en las clases de ciencias para fomentar estas concepciones y propuestas para superarlos. Sin embargo, muy pocos trabajos sitúan estas problemáticas en la República Argentina, y ninguno intenta identificar las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe.

En particular, el proyecto de tesis mencionado intentará avanzar al respecto de estas faltantes, contribuyendo así al conocimiento de las prácticas actuales tendientes a la alfabetización científica y ambiental de los estudiantes de educación primaria de algunas escuelas del departamento San Jerónimo, provincia de Santa Fe, e identificando las condiciones que las favorecen.

Se analizarán las políticas públicas provinciales y nacionales al respecto de la temática, y se hará especial mención al cambio de plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria, como un posible factor a influir en el tipo de prácticas que realizan los docentes de educación primaria con sus estudiantes.

Objetivos

General:

- Contribuir al conocimiento de las prácticas actuales sobre la enseñanza

de las ciencias para la alfabetización científica y ambiental de la población. Específicos:

- Examinar y sistematizar el conjunto de documentos y proyectos diseñados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que promueven la alfabetización científica y ambiental, tanto para los profesores de enseñanza primaria como de los estudiantes del nivel primario.
- Identificar y analizar proyectos educativos institucionales de nivel primario que explícitamente se propongan la alfabetización científica y ambiental.
- Releva prácticas de enseñanza en el nivel primario que potencien la alfabetización científica y ambiental.
- Reconocer las condiciones que hicieron posible las prácticas de enseñanza tendientes a la alfabetización científica y ambiental.
- Registrar si los docentes egresados del nuevo plan de estudios del Profesorado para la Educación Primaria se posicionan en el enfoque de la enseñanza por indagación.
- Identificar la visión de ciencia que, implícita y explícitamente, se transmite en las escuelas primarias a partir del análisis de las prácticas relacionadas con problemáticas ambientales.

Metodología

El desarrollo de este trabajo se fundamenta en la investigación cualitativa. Las fuentes usadas en la investigación serán:

- Entrevistas semi-estructuradas a docentes en ejercicio que se hayan titulado habiendo cursado el anterior plan del Profesorado de Educación Primaria y que trabajen en escuelas diferentes (pública y privada), a otros titulados bajo el nuevo diseño curricular (RESOLUCIÓN N° 528 – 2009), a alumnos practicantes actualmente, a docentes de nivel terciario, a directivos de los establecimiento intervinientes;
- Análisis de secuencias didácticas elaboradas por estudiantes del profesorado y maestros en ejercicio;
- Observación de clases planificadas y desarrolladas por las personas entrevistadas;
- Diario de campo donde se registre el seguimiento del proceso, donde se

relaten observaciones, reflexiones de un amplio espectro de situaciones;

- Análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas donde trabajen los docentes.
- Lectura y análisis comprensivo de documentos y proyectos diseñados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que promuevan la alfabetización científica y ambiental, de los profesores y estudiantes del nivel primario.

Algunos autores proponen categorías respecto de concepciones docentes sobre la ciencia, la tecnología y el hacer científico, en las que se podría ubicar la información obtenida de las distintas fuentes. Dichas clasificaciones serán tenidas en consideración como referencia. Sin embargo, se dejará abierta a resultados emergentes, que podrían generar nuevas categorías.

Principales resultados y perspectivas

El trabajo de campo relacionado con este proyecto se está iniciando por lo que aún no se cuenta con información sólidamente sistematizada. Se prevé que los datos que se obtengan de la investigación realizada sean organizados con el objeto de generar conocimiento en los modos en que se fomenta la alfabetización científica y ambiental en la Provincia de Santa Fe, procurando comprender en profundidad las razones y posibilitadores de dichas prácticas, analizando la relación entre la formación recibida y los dispositivos que se usan para la enseñanza, destacando particularmente si hubo o no influencia de la reforma de los planes de estudio de la carrera de Profesorado en Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

Barajas, L. N. (2012) Estudio de caso: una estrategia para la enseñanza de la Educación ambiental. *Praxis & Saber*, 3 (5), 53 - 78. Consultado el 21 de septiembre de 2017. Recuperado de:

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1133.

Carmona Lara, M. C. (2010) Derechos Humanos y Medio ambiente. En J. U. Carmona Tinoco & J. M. HoriFojaco (Coords.), *Derechos Humanos y Medio Ambiente* (pp. 1 - 34). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Consultado el 25 de junio de 2018. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2759/4.pdf>.

Figuroa Hernández, A. (1998) Alfabetización ambiental en San Luis de Potosí. *Encuentro de Educación, SEMARNAP, México*, 87- 98. Consultado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de:

<http://anea.org.mx/docs/Figuroa-Alfabeti.pdf>.

Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico*, XI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Godoy, A. V., Segarra, C. I & Di Mauro, M. F. (2014) Una experiencia de formación docente en el área de Ciencias Naturales basada en la indagación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 381-397.

Golombek, D. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Macedo, B. (2016) *Educación científica*. Montevideo, Uruguay: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ribelles, M. (2009). Contribución de la ciencia a la cultura ciudadana: dificultades y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 173-175.

Vazquez, A. & Manassero, M. A. (2008). Fundamentos y líneas de trabajo. El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.

Educación para la sustentabilidad: derechos humanos y medio ambiente

Norma Monteverde; Mariana Pioli; Carolina Miño; Alicia Egel
Facultad de Ciencia y Tecnología sede Concepción del Uruguay UADER
monteverde.norma@uader.edu.ar

Introducción

El hábitat de nuestras ciudades y regiones se ha modificado rápidamente durante la última década, con acelerados procesos de urbanización y cambios en el uso del espacio. El incremento poblacional aumenta el consumo insostenible, perdiéndose el sentido de solidaridad con el prójimo y la relación con la naturaleza, origen de nuestros bienes y servicios. Esta falta de conciencia planetaria y la ausencia de responsabilidad para comprender el mundo como un todo estrechamente entrelazado, está haciendo mucho daño a la tierra con todos sus seres vivos.

Actualmente nos vemos afectados por severos problemas de deterioro ambiental, en gran parte por el consumo exacerbado, resultando la sobreexplotación y agotamiento de los bienes comunes, la contaminación, la pérdida de diversidad biológica y cultural, etc..

En este contexto, en el que los problemas ambientales que se presentan son cada vez mayores en calidad y cantidad, se plantea la urgente necesidad de efectuar propuestas que posibiliten el desarrollo sostenible de la comunidad. El papel de la educación es fundamental para lograrlo, ya que a través de ella podemos ayudar a l@s educand@s a interactuar con su entorno de una manera más armoniosa, respetuosa y creativa.

Existe un amplio marco normativo en referencia a la Educación Ambiental(en adelante EA), la Constitución Nacional reconoce el derecho a la información y EA (Art. 41), la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, prevé la creación de un ente para el diseño y aplicación de la política ambiental, considera la EA atendiendo principalmente a las culturas locales (Art. 84). Por su parte, la ley 25675, propone, a través de la EA, la promoción de cambios en los valores y conductas sociales, posibilitando el desarrollo sustentable.

La Ley Nacional 26206 por su parte, establece la EA para todos los niveles del sistema educativo nacional, promoviendo valores, actitudes y comportamientos acordes con un ambiente equilibrado.

La Ley Provincial de Educación N° 9890/09 Consejo General de Educación, establece en el Art.11° la integración de la EA como eje transversal a todo el sistema educativo definiéndola “un componente nodal y no un simple accesorio de la educación, ya que involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente.”

El Art. 9° de la Ley Provincial de Educación Ambiental 10402, entiende por Estrategia de EA al marco conceptual y metodológico que oriente las políticas de EA de acuerdo con los objetivos establecidos en la ley, alcanzando ámbitos educativos formales y no formales, dirigida a todas las edades, grupos y sectores sociales, concretándose a través de planes y programas cuya implementación será responsabilidad del gobierno provincial.

La participación de la educación en la construcción de un futuro sostenible, haciendo frente a la grave situación actual de emergencia planetaria, puede y debe ser hoy una meta de interés colectivo que proporcione a los educand@s la ocasión de movilizar los valores de una ciudadanía solidaria promoviendo cambios de actitud y comportamiento, procurando contribuir a brindar respuestas al conjunto de problemas ambientales a los que la humanidad ha de hacer frente hoy.

Fundamentación

En un entorno como el actual, de acelerados procesos de transformación del medio urbano, donde los problemas ambientales que se presentan son cada vez mayores en calidad y cantidad, requiriendo atención prioritaria, se plantea la urgente necesidad de efectuar propuestas que posibiliten a todos los habitantes tener un rol activo, para contribuir al desarrollo sostenible de su comunidad, considerando el especial énfasis que la educación de los futuros ciudadanos en la temática medioambiental requiere.

En este sentido, la reforma constitucional de 1994 incorporó en el Artículo 41 el derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y el deber de preservarlo. Además la obligación de las autoridades de proveer a la protec-

ción de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales.

Asimismo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en sus Artículos 30 y 89 tiene como objetivos primordiales el trabajo con los educandos de todos los niveles.

De igual manera, la Ley General del Ambiente N° 25.675 establece en su Artículo 8 inc. 4 y 5 y Artículos 14 y 15 a la Educación Ambiental como instrumento de la política y gestión ambiental.

La Ley 23061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, establece en el Art. 15 el Derecho a la Educación, consignando que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, que atienda a su desarrollo integral y preparación para el ejercicio de la ciudadanía, fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos y conservación del ambiente. El Art. 21, Derecho al Medio Ambiente, refiere que niñ@s y adolescentes tienen derecho a la preservación y disfrute del paisaje y a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado.

En el marco de la Ley Provincial N° 10.402 promulgada en noviembre de 2015 se dispone la implementación de la EA de manera transversal para cada nivel educativo obligatorio en los lineamientos curriculares, con el objetivo de “garantizar la política educativo-ambiental en la Provincia de Entre Ríos sobre la base de los principios de la preservación del ambiente, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable”.

En este sentido, desplegar propuestas que promuevan la educación ambiental a través del abordaje de experiencias en contexto de naturaleza puede constituirse en una estrategia para contribuir al desarrollo integral de los niñ@s, fomentar el cuidado del medio ambiente y promover su preservación, aportando simultáneamente para la génesis de una ciudad sostenible para las futuras generaciones, contribuyendo al bienestar y calidad de vida de la sociedad.

Antecedentes

A partir del año 2012 estudiantes y docentes de la Carrera Profesorado en Biología que se dicta en la Facultad de Ciencia y Tecnología de UADER, sede

Concepción del Uruguay, desarrollan en la comunidad una línea de trabajo a través de la permanente interacción con instituciones escolares de la localidad, vinculada a la ejecución de diferentes acciones y basada en el aprendizaje en servicio de los futuros docentes, ratificando el compromiso e interés en la continuidad de actividades en forma conjunta.

En base a esta perspectiva, diversos objetivos han sido planteados: promoción de los derechos humanos, sustentabilidad medioambiental, fortalecimiento de la vinculación interinstitucional, integración socio-cultural, participación comunitaria, entre otros, teniendo como resultado la concreción de experiencias enriquecedoras, que incentivan el compromiso activo e involucramiento de los participantes. Se citan algunos ejemplos cronológicamente:

Descubriendo el Jardín Botánico, un patrimonio de todos: en octubre de 2012 en la modalidad aula-taller, en el marco del Convenio UADER - Municipalidad local se realizó en el CIC Municipal una actividad por el día de los jardines botánicos, participaron niñ@s de tres escuelas de nivel primario de la zona.

Entrelazados por sangre verde, desarrollado de agosto a diciembre de 2014, en el modo de Proyecto Comunitario, fue seleccionado en la 4ª Etapa del Programa Iniciativas Populares del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Entre Ríos, en él se diseñaron y construyeron jardines en escuelas públicas primarias de diversos barrios, algunas de ellas con alumnos integrados que participaron activamente de esta experiencia educativa.

Espacios verdes inclusivos en escuelas públicas de Concepción del Uruguay: Abuelos y nietos que juegan y comparten: llevado a cabo de 2015 a 2016, este Proyecto de Extensión fue aprobado por Resolución UADERCS N° 354-14, ejecutado por un Equipo multidisciplinario, integrado por representantes de ámbitos educativos y comunitarios, visitando escuelas públicas primarias de barrios periféricos y realizando jardines en espacios inutilizados de las instituciones visitadas, participando abuelos y familia de los niñ@s.

Mi Jardín Escolar: actividad 2017 de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, organizada por Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, consistió en la creación de un espacio verde con niños del Jardín de infantes “Chispita”, salita de 4 y 5 años, en el ámbito de la Escuela N° 98 Santa María Goretti.

Propuesta de actividad

Se propone realizar una Jornada de aprendizaje y reflexión, mediante actividades colaborativas en la modalidad socio-comunitaria, ya que ésta permite la integración, la comprensión de problemas complejos del mundo y la construcción de compromiso social, para lo cual se pondrán en juego la organización interdisciplinaria de actividades en referencia a los saberes ambientales, donde los estudiantes serán los protagonistas de la construcción de conocimientos, valorando que lo aprendido en la escuela tiene un impacto social y los docentes aquellos sujetos que orienten la trayectoria pedagógica de los mismos, adecuando su implementación a la distribución horaria que permita la inclusión en el proyecto pedagógico escolar y promoviendo nuevas posibilidades de acción que surjan de la participación social, construyendo saberes en la interacción con la comunidad.

Nombre

Educación-Naturaleza-Sociedad: fortaleciendo alianzas

Participantes

La Jornada contará con la contribución de:

Estudiantes del 1°CBC de la Escuela Secundaria N° 26 “Bicentenario” situada en Barrio San Isidro, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, docentes y personal de dicha institución educativa, familiares de los estudiantes previamente invitados,

Estudiantes del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencia y Tecnología UADER sede Concepción del Uruguay y sus docentes

Vecinos del Barrio donde se localiza la institución escolar y/o personas de la comunidad interesadas en la temática,

Medios locales de difusión, redes sociales.

Objetivos

Procurar que los participantes:

Tomen conciencia de que pueden contribuir a generar cambios locales, asumiendo compromisos transformadores en sus entornos cercanos.

Amplíen su enfoque del ambiente enriqueciéndolo en el intercambio de puntos de vista con los aportes que cada uno trae de su contexto.

Construyan un discurso actualizado y pertinente desde la perspectiva ética en referencia a la sociedad global y los derechos humanos.

Se sientan miembros de una comunidad global comprometida con la solidaridad y la justicia.

Establezcan relaciones horizontales respetuosas, inclusivas, priorizando el bien común.

Metodología

Selección de una efeméride alusiva que podría ser por ejemplo el primer lunes de octubre, que se conmemora el Día Mundial del Hábitat, y se enviará invitación a la familia para participar de la Jornada, ese día en el espacio áulico se proyectará una compilación de imágenes seleccionadas sobre el medio ambiente, locales, regionales, globales, luego se propondrá un diálogo abierto y participativo, analizando los aspectos que consideren sobresalientes y generando la reflexión en referencia a las actividades de la vida cotidiana que podrían contribuir a una ecología integral, que brinde mayores posibilidades a los sectores más vulnerables, por ejemplo mediante el uso racional del agua.

Se confiere valor a la inclusión de la familia en los procesos de educación para el desarrollo local, desde la responsabilidad, compromiso y solidaridad como miembro de la comunidad, se invitará a registrar las acciones ecológicas propuestas en la pizarra.

En horario a definir, se prevé compartir una actividad comunitaria, como por ejemplo el pintado de juegos, plantado de especies nativas o ambos dependiendo de la disponibilidad horaria, en la sede de la Escuela, participando estudiantes y docentes del Profesorado en Biología, quienes se trasladarán caminando a la Escuela. Obsérvese en el Plano adjunto que la distancia permite esta posibilidad. Se propondrá participar de la actividad a familias y vecinos.

Mientras se realice el recorrido peatonal hacia la escuela, los docentes responsables del Profesorado invitarán a los estudiantes a observar las particularidades del territorio urbano, la creciente edificación y densificación poblacional, la existencia de ejemplares arbóreos, de especies nativas, (se comentará la recomendación de la OMS de espacio verde por habitante en m²), la existencia de residuos en la vía pública, si se dispone de bancos o

lugares de descanso para transeúntes, etc. Se dialogará en referencia a la noción de bien común, al cambio climático y la regulación térmica que permiten los árboles, la relevancia del enfoque integral de la Ecología desde la perspectiva ambiental, económica y social, la generación de microtransformaciones desde la visión de los derechos humanos y contribuyendo a la equidad.

Al cierre de la Jornada se realizará una puesta en común, reflexionando sobre la importancia del trabajo integrado entre las instituciones y ciudadanos para la preservación y cuidado del ambiente para las generaciones actuales y futuras.

Resultados esperados

Contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias a través del reconocimiento y valoración de las ideas y saberes previos de los niñ@s, retroalimentación de saberes a través de la socialización y el diálogo, planteo de situaciones problemáticas propias de su entorno, generación de aprendizajes significativos con una participación activa en cada actividad.

Que los niñ@s logren considerar el entorno natural como escenario pedagógico y ámbito donde se recupera el “mundo de la vida” y se hace posible el diálogo de saberes entre el maestro y el estudiante, reflexionando acerca de la importancia de conservar y proteger toda forma de vida del ambiente, integrándose como parte de él, realizando las actividades propuestas de manera responsable e interesada, dando cuenta además de lo que aprendieron a través del diálogo.

En referencia a la relación familia-escuela-comunidad el trabajo participativo entre los niñ@s, sus familias y vecinos en el espacio escolar permitirán reforzar vínculos y recuperar conocimientos que están en la memoria oral de las generaciones pasadas, valorizando el ambiente mediante la creación de jardines y/o restauración de juegos.

Conclusiones

La exploración y experimentación en la naturaleza, contribuirán a mejorar los procesos de aprendizaje en los niñ@s, así, el entorno natural y el aula de clase, se convierten en espacios de indagación, integración, reflexión y socialización de experiencias vividas.

El docente en su práctica pedagógica al realizar la investigación del entorno natural, debe asumir una posición de reflexión pedagógica y ética, abierta a la transformación, considerando el rol de cada actor, siendo un facilitador y guía durante el proceso.

La educación y los derechos están inextricablemente vinculados, y pueden contribuir a garantizar un entorno natural protegido y sociedades más estables y seguras. Subestimar su aportación es un peligro para los ciudadanos, las comunidades y el planeta. La Jornada propuesta puede contribuir a generar estrategias vinculadas a las reales necesidades de los niñ@s de hoy para insertarse inteligentemente en la dinámica de la sociedad del siglo XXI y fortalecer un ejercicio de la docencia basado en la capacidad de saber hacer ciencia con conciencia.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En: Menéndez, G. et ál. Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). Santa Fe, Sala de sesiones de la Convención Constituyente, a los 22 días del mes de agosto de 1994.
- Constitución de la Provincia de Entre Ríos. (2008). Paraná, Sala de sesiones de la Convención Constituyente, a los tres días del mes de octubre de 2008.
- Diseños Curriculares para la educación inicial. (2008). Consejo General de Educación. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Gobierno de Entre Ríos.
- Documento N° 2. Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana: Curricular-Epistemológico.(2008). Consejo General de Educación. Provincia de E. Ríos.
- Escuelas en acción: Ciudadanos del mundo para el desarrollo sostenible. (2007). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248527s.pdf>
- García, D. y Priotto, G. (2009). Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental. Argentina, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.
- Leff, E. (2004).Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Buenos Aires.Editorial Siglo XXI, 4° Edición.
- Ley N° 25675. Ley General del Ambiente. Bien jurídicamente protegido. (2002). Argentina, Honorable Congreso de la Nación Sancionada el 27/11/2002.
- Ley 26061 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005). Disponible: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=c7559cfa-1fad-4957-a929-82cb272239b9.
- Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. (2006). Boletín Oficial Provincia de Entre Ríos N° 25.825 – 218/15.
- Ley N° 10402. Ley Provincial de Educación Ambiental. (2015). Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Promulgada 06/11/2015.
- Ley Provincial de Educación N° 9890/09. (2009). Consejo General de Educación. Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones. Gobierno de Entre Ríos.
- Martínez, C. y otros. (2010). La Educación Ambiental en Entre Ríos: Estrategias y perspectivas. Consejo General de Educación. Dirección de Planeamiento Educativo. Programa de Educación Ambiental <https://docplayer.es/19147829-La-educacion-ambiental-en-entre-rios-es-trategias-y-perspectivas.html>

Metas educativas 2021. (2010). La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Sauvé, L. (1999) La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2). Août 1999, p. 7-27. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf

Historia reciente y memorias. Desafíos y tensiones en relación a la enseñanza del pensamiento crítico

Marcela Elizabeth Zatti

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

marceezatti@hotmail.com

La investigación y su relectura

El presente escrito constituye una reelaboración de mi tesis de magíster en Didácticas Específicas (UNL-FHUC) que lleva por título La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos en el marco del CAI+D Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral.

Tomando como fuentes las entrevistas semi-estructuradas realizadas a profesores/as de Historia en escuelas secundarias públicas, privadas y particulares de la ciudad de Paraná, me propuse identificar prácticas de enseñanza en relación a la Historia reciente, buscando dar cuenta de cómo los/las docentes, que no contaban con una formación inicial y continua, debieron hacerse cargo de transmitir una historia y memoria referida a un pasado problemático, conflictivo, doloroso -con fuertes connotaciones políticas, sociales y éticas, que se significa y resignifica en el contexto de las memorias en conflicto- y que a la vez, promueven el pensamiento crítico en los/las estudiantes, evidenciando las posibilidades, desafíos y obstáculos que enfrentan cotidianamente en el aula.

Tal como he mencionado en otro escrito junto a Lucrecia Álvarez (Álvarez y Zatti, 2017) la Historia reciente se constituyó en un contenido que fue cobrando fuerza y presencia en los diseños curriculares, la legislación educativa y en diversas normativas con el propósito de formar a las nuevas generaciones en principios democráticos y respeto a los derechos humano (de

Amézola, 2011) a partir de las reformas iniciadas en los años noventa y que culminan en la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Al no disponer de antecedentes en este tipo de investigaciones en el ámbito local/regional diseñé un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo (Sagastizabal y Perlo, 2006) en el contexto de dos perspectivas: 1) los debates historiográficos sobre Historia reciente y memorias y, 2) los aportes provenientes del campo de la educación mediante conceptos como “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997), “cultura escolar” (Viñao, 2002) y currículo residual” (Siede, 2010).

El trabajo de campo lo desarrollé en dos instancias consecutivas. En la primera de ellas, apliqué un cuestionario semi-estructurado a veintisiete docentes de escuelas secundarias de gestión pública, públicas de gestión privada y particulares ubicadas en diferentes contextos socio-económicos de la ciudad de Paraná con el propósito de recabar los primeros datos.

En la segunda etapa, seleccioné casos que consideré representativos de las diferentes realidades educativas y apliqué las entrevista semi-estructurada en profundidad a seis nuevos docentes con el propósito de recabar información en relación a: 1) las narrativas que moldeaban el decir de los/las docentes en relación a las memorias vinculadas al pasado reciente, sus biografías y vivencias personales; 2) las representaciones y lecturas historiográficas sobre la Historia reciente y sus vinculaciones con las políticas de memorias nacional y locales y las memorias en conflicto; 3) la presencia de la Historia reciente en los diversos espacios institucionales en el contexto de las culturas escolares y el código disciplinar y; 4) la Historia reciente en las propuestas de enseñanza, dando cuenta de la formación de los/las docentes, la selección de contenidos, como asimismo las reacciones de los/las estudiantes frente a esta historia y la memoria con la finalidad de identificar prácticas de enseñanza que promuevan del pensamiento crítico en los/las estudiantes poniendo de relieve las posibilidades, los desafíos y los obstáculos que estos contenidos promueven en el aula.

Historia reciente y sus vinculaciones con la(s) memoria(s)

En lo que respecta a Historia reciente como campo de conocimiento e investigación, debo consignar que existen diversos enfoques y posiciona-

mientos dado que no hay criterios unánimes para englobar “lo reciente” como período histórico.

En nuestro país, por un lado nos encontramos con trabajos que vinculan esta historia con los años sesenta, setenta y ochenta atravesados por la violencia política y el terrorismo de Estado en alusión directa a la última dictadura militar (Franco y Levín, 2007; Lvovich, 2007). Por el otro, a estos acontecimientos le suman también hechos referidos a períodos posteriores englobando de esta manera a los gobiernos democráticos y a las políticas neoliberales de los años noventa/dos mil (Alonso, 2009; Ertola y Jara, 2007).

Para el primer grupo de investigaciones, el acento está puesto en los acontecimientos traumáticos, mientras que para el segundo, se relacionan con momentos de ruptura que marcan quiebres en las vivencias y experiencias personales o sociales. Ambos enfoques vinculan este pasado cercano a las políticas de memoria y a las memorias en conflicto que de él se desprenden. De esta forma, historia y memoria se vinculan, influyen y complementan necesariamente.

En síntesis, podríamos conceptualizar a la Historia reciente como un campo historiográfico que se enfoca en la historia de nuestro tiempo, la historia vivida y comprende tanto el análisis histórico de la realidad social vigente, como el espacio de la memoria individual y colectiva, donde su escritura es coetánea a la memoria de los hechos, los protagonistas y la del propio historiador (Franco y Levín, 2007; Jara, 2010).

Análisis de las entrevistas

Al volver a analizar las entrevistas semi-estructuradas puedo señalar que, en cuatro de los/las seis profesores/as en ejercicio entrevistados, prevalece la memoria del Nunca más, es decir una historia vinculada a la memoria literal (Todorov, 2000) que no permite contextualizar y problematizar el origen de la violencia ni el terrorismo de Estado durante los años sesenta, setenta y ochenta (Entrevistas 2 4, 5 y 6). A lo largo de las entrevistas, también se puede observar una serie de obstáculos al sacar a la luz sus posicionamientos que por un lado, no evidencian una mirada actualizada de los contenidos relacionados con la Historia, las memorias y el pasado reciente. Por otro lado, surgen espacios donde afloran los miedos, autocensuras y cuestionamien-

tos, cuya consecuencia es que la enseñanza de la Historia reciente quede relegada a ejemplos o grandes pantallazos con el fin de ilustrar otros temas o comparar con el período democrático iniciado a partir de 1983.

En cambio, identifico posibilidades en cuanto a un abordaje que potencie el pensamiento crítico en los/las estudiantes en uno de los docentes entrevistados que logra cuestionar las políticas de memoria, junto a los olvidos que se fueron sucediendo desde la recuperación democrática hasta la actualidad, de esta manera plantea “vamos a hablar de todo, por ejemplo ¿por qué la violencia de los años 60/70? ¿a qué se la llama violencia? ¿Por qué muchos jóvenes eligieron la vía armada? ¿Por qué no se confiaba en la democracia? ¿Por qué? Y luego agrega que:

La memoria debe ser íntegra y mostrar todo y explicar, acá no se puede seguir con frasecitas como la que dice la sociedad fue víctima en su conjunto, esa es un forma muy elegante de decir, yo no asumo la parte que me corresponde (...). Acá la sociedad le ha faltado hacer un debate profundo sobre ¿por qué pasó lo que pasó? (Entrevista 3)

Su mirada en relación al pasado cercano se realiza desde un enfoque crítico y reflexivo que tiende a contextualizar y problematizar las causas de la última dictadura militar, el accionar de la sociedad en general al poner en tensión un concepto muy frecuente en un enfoque historiográfico originados en los años ochenta y revisado actualmente que tiene que ver con que la sociedad fue víctima, lo que permite no asumir los compromisos y responsabilidades frente al terrorismo de Estado. A partir de estas reflexiones es clara la contribución a la formación del pensamiento histórico de sus estudiantes. Otra docente, en un sentido más moderado, también pone en tensión las memorias sobre la Historia reciente, aunque sin llegar al nivel de cuestionamiento como en el caso anterior. Sin embargo, este testimonio cobra sentido en el marco de un proyecto institucional tal como la entrevistada lo especifica en una de sus respuestas:

Este tema se trabaja en la semana de la memoria, en toda la institución tres semanas, tres o cuatro clases para cerrar con el recurso que estás trabajando en ese momento. Pero durante el año, cuando es el momento o tiempo de enseñar estos contenidos, los volvés a desarrollar, generalmente y necesariamente hay una vinculación con otros temas, en este momento

estamos dando la Década Infame y siempre volvés a ello, cuando hay un golpe de Estado, lo voy retomando.

(...) tenemos un tiempo específico brindado por la institución, además como es un proyecto que está desde hace tanto tiempo los chicos vienen trabajando el tema, es más fácil abordarlo, tal vez el desafío sea traer algo diferente que ellos no hayan visto, que no conozcan, es un tiempo acorde, se trabajan en profundidad, especialmente con los chicos que vienen desde hace tiempo en la institución. (Entrevista 1)

A partir de este análisis, se puede observar que en ciertos espacios institucionales como asimismo producto de las propias trayectorias y experiencias personales, surgen narrativas que traen a la superficie una memoria crítica que permite una lectura reflexiva sobre la Historia y el pasado reciente en perspectiva y clave analítica. Puesto que estos posicionamientos abren el debate y discusión para que esta historia y memoria tengan lugar en el aula, y su enseñanza sea posible. Donde se confronta, critica y contextualiza las diferentes visiones del pasado que los sujetos portan y como éstos, las resignifican al compás de las políticas de memoria que se sucedieron en los ámbitos, nacional y provincial desde 1983 a la actualidad.

A manera de cierre

De esta manera y a partir de la revisión de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes en ejercicio, puedo observar cómo convive en la enseñanza de la Historia reciente aspectos que dan cuenta de logros y posibilidades en la transmisión de estos contenidos en la escuela secundaria y que a la vez permiten el desarrollo de un pensamiento crítico e histórico en /las estudiantes, pero al mismo tiempo la persistencia de elementos y prácticas propias del currículo residual, el cual según Siede (2010), es aquel donde prevalecen contenidos que en algún momento formaron parte de las prescripciones escolares y que luego dejaron de figurar en los diseños curriculares, pero pervivieron en las prácticas y tradiciones de enseñanza impidiendo y dificultando sobremanera el ingreso de nuevos contenidos y enfoques de enseñanza, lo que se vuelve un obstáculo significativo a destacar.

Desde este currículo residual se pueden identificar prácticas y contenidos que se mantienen a lo largo de la historia de la enseñanza de la Historia, ya

sea por inercia, resistencia o falta de innovación pensados en y para otros tiempos y aquellos que se han introducido a raíz de las nuevas prescripciones curriculares oficiales producto de las reformas educativas. Ello me permite a la vez, dar cuenta que hay docentes que actualizan su mirada respecto a la selección de contenidos que realizan, puesto que ponen el acento en la necesidad de problematizar y contextualizar el surgimiento, confrontación y accionar de la violencia antes y durante el terrorismo de Estado, por lo que el recorte temporal no se rige por criterios cronológicos, sino por la búsqueda de explicaciones causales, mientras que otros docentes, mantienen una concepción lineal del tiempo histórico, con acento en lo cronológico, puntualizando aspectos políticos y/o económicos, como asimismo en la sucesión de diferentes presidentes a lo largo de la Historia Argentina del siglo XX.

De acuerdo a los resultados de la investigación, este último aspecto se debe fundamentalmente a dos razones. Una de ellas tiene que ver con que algunos docentes mantienen una narrativa relacionada con la memoria literal y el canon del Nunca más que no habilitan la problematización, historización y confrontación en el espacio áulico de las memorias en conflicto y las diversas representaciones que el pasado cercano promueve en los sujetos sociales. La otra, porque los recortes y selección de contenidos se dan en base a un ordenamiento lineal y cronológico cercano al currículo residual. En definitiva y relacionado a la historia reciente, estas lecturas, narrativas y miradas, sumados a los posicionamientos políticos, historiográficos, éticos y sus propias biografías y experiencias personales que potan los profesores/as moldean y dan forma a los saberes que enseñan, cómo los enseñan y por qué los enseñan (si deciden enseñarlo).

Sin embargo, la historia como disciplina escolar tal como sugiere González no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos, de ahí la importancia de aquellas prácticas de enseñanza que premieren el pensamiento crítico e histórico en los/las estudiantes. “Para el caso de la historia argentina reciente, esto se vuelve más evidente ya que no solo busca transmitir saberes sino colaborar en la construcción de la memoria” (González, 2018, p 36) y de los Derechos Humanos, porque en nuestro país, las violaciones a los derechos humanos y los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar han sido juzgados y condenados bajo principios jurídicos que comprometen a la escuela en su divulgación y en el ejercicio de memoria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. y Zatti, M. (2017). La enseñanza de la Historia Reciente, sus vinculaciones con las memorias en conflicto y las categorías temporales. Un estudio de casos sobre profesores de Paraná-Entre Ríos y practicantes de Santa Fe (pp 118-134). En revista *Pasado Abierto*. N° 6. Julio-Diciembre. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Alonso, L. (2009). Historiareciente y trauma social. En Alonso, L. y Falchini, A. (Ed.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (pp. 79-86). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Palmares-Corredor.
- De Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*. Nro.8, pp. 9-26.
- Ertola, F. y Jara, M. (2007). Presencias, silencios, tensiones y hiatos en la enseñanza de lo reciente/presente en escuelas rionegrinas. Los casos de Cipolletti y Bariloche. En XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Franco, M. y Levín, F. (2007) (Comp.). *Historiareciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación y en su primer año de docencia*. (Tesis de Doctorado en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lvovich, D. (2007). *Historiareciente de pasado traumáticos. De los fascismos y colaboracionismo europeos a la historia de la última dictadura argentina*. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). *Historiareciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires, Paidós.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Ediciones Stella.
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza*. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-46). Buenos Aires, Aique.
- Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada*. Recuperado de <http://www.cholonautas>.

edu.pe/Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. (Consultado: 07/06/2011).

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Zatti, M. (2016) *La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos*. (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/906> (Consultada: 10/10/2017).

Pensamiento crítico y compromiso ético como desafíos de las prácticas profesionales docentes

Fabián Flores

Facultad de Trabajo Social, UNLP; Facultad de Ciencias Económicas, UNLP; Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP; Centro de Investigaciones en Economía Política y Comunicación, UNLP

fablores@yahoo.com

Introducción

Las tensiones que se suscitan ante distintas circunstancias que se enmarcan en la coyuntura política actual nos llevan a interpelarnos acerca de cómo actuar en nuestras prácticas docentes. Está claro que estamos refiriendo a la especificidad de esa coyuntura y esa intervención, puesto que nunca pueden despegarse nuestras prácticas docentes del marco socio-histórico. Así, nuestro accionar supone toma de decisiones, que son pasibles de ser interpeladas tanto por los sujetos intervinientes, incluyendo a la institución misma, como por distintos sectores que se sienten involucrados.

El pensamiento crítico aparece en escena como objetivo declarado de los procesos de aprendizaje enseñanza, lo que nos lleva a preguntarnos ¿cómo se expresa eso en lo cotidiano, que dimensiones atraviesan el salón de clases al pretender ese tipo de abordaje del conocimiento? Y, no menos importante, ¿qué tipos de compromisos éticos estamos asumiendo o a cuáles de ellos estamos renunciando al momento de nuestras intervenciones educativas?

Se abre, entonces, una posibilidad de abordaje que incluyen reflexión y acción, pues son situaciones a resolver en nuestra cotidianeidad, sin perjuicio de que queden como registros que rescataremos en un futuro, seguramente.

Un registro, entre tantos

A fines del año pasado, un responsable de gestión de una de las unidades académicas en la que trabajo, pronunció un discurso muy marcado por la

intención de dejar en claro que la Universidad se defiende manteniendo sus puertas abiertas. Más allá de cierta extemporaneidad de su intervención (se trataba de una entrega de medallas referida a la antigüedad tanto de personal docente como no docente y ninguna medida estaba cerca siquiera de plantearse como discusión en los ámbitos gremiales por aquel entonces), está claro que el sentido tenía que ver una toma de posición ante posibles medidas de fuerza por parte de trabajadores de la Universidad. No es intención de este comentario cuestionar la legitimidad de una intervención de claro corte político de una autoridad. En todo caso, el punto es rescatar el sentido de las puertas abiertas en el medio del conflicto, toda vez que puede ser un pronunciamiento a favor de darle un contenido a la medida de fuerza, sin que por ello signifique una pérdida de radicalidad en el reclamo, tanto como una apelación a contener dicho conflicto, morigerarlo, quitarle fuerza.

Lo que parece estar en juego allí parece ser aquella controversia que expresa Yañez Velazco (2008, p.14), en torno a ocupar versus habitar el aula. Porque pareciera, a juzgar por lo que un sector de la opinión pública expresa, que lo que se espera por parte de nosotros es que ocupemos el espacio, dando clase, lo cual apunta a recortar nuestro carácter de sujeto (y también de los estudiantes, claro está), limitándolo a la tarea de transmisión de un contenido en un espacio físico, de manera tal que el conflicto quede afuera de esa dimensión.

El registro toma mayor sentido si incorporamos al contexto ciertos conceptos vertidos por actores de marcado peso político, cuya palabra se propala desde distintos medios, con fuerte impacto en la conformación del sentido común. Al respecto, el actual Jefe de Gabinete del Gobierno Nacional, Marcos Peña (2016), ha subrayado hace poco más de un año, el carácter negativo del pensamiento crítico, al otorgarle al exceso del mismo una responsabilidad en los males que aquejan a nuestro país, y contraponerlo al optimismo necesario en nuestra población en pos de las mejoras requeridas. En ese sentido, el filósofo Alejandro Rozitchner (2016), con rango de asesor del actual gobierno, ha sido más específico al vincular esta idea con la educación al otorgarle un “valor negativo” al pensamiento crítico enseñado en las escuelas de este país. Y sostiene: “Los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad”.

Más adelante, en la entrevista, señala que el pensamiento crítico promueve que “los adolescentes estén desapasionados”. Nótese que estas intervenciones, sin dejar de ser un mensaje dirigido a toda la comunidad, involucran a los docentes y al trabajo docente en particular. Pareciera consagrar un recorte al derecho del estudiante a su construcción como sujeto crítico, y a la vez supone un recorte en los atributos y responsabilidades de los docentes. ¿Qué es lo que se espera de nosotros?, ¿y que se espera de los estudiantes? Serían la preguntas pertinentes. Si la respuesta se limitara, como se señaló anteriormente, a una mera transmisión de contenidos “neutrales”, entonces muchas de las misiones, de los mandatos sociales consagrados en documentos y en proclamas en cientos de encuentros, incluso auspiciados por entidades estatales, muchos de los enunciados de los estatutos de entidades educativas, perderían vigencia. Nos situaríamos bajo una concepción de la educación cercana a la de regímenes dictatoriales antes bien que a las construcciones pedagógicas democráticas.

Acerca del compromiso del docente universitario

Puestos en situación, los docentes debemos internalizar diferentes dimensiones. El tiempo y el espacio aparecen como las obvias, pero solemos reducirlas a los períodos de aprendizaje enseñanza y los lugares físicos en que lo hacemos. Sin soslayar esos elementos (y vaya que son importantes), aquello de habitar supone desplegar nuestros sentidos, admitir que existen otros y ser conscientes de que estamos en una institución (Universidad en nuestro caso) que, precisamente, construye sentidos. Y esto constituye una responsabilidad primordial de la institución, por aquello de que la política aborrece del vacío y, por tanto, esa construcción será asumida por algún poder fáctico, dando paso a erigir sentidos comunes desprovistos en su construcción de argumentaciones, búsquedas que tengan que ver con diálogos con formas de conocimiento, solamente basados en el intento de perpetuar relaciones de poder. Estamos entonces ante un compromiso, y no una actitud que se desprende con carácter de opcional. Vale recordar que en el Estatuto de la UNLP se consagra esta idea, la de promover sujetos críticos, al sostener que la enseñanza:

Procurará generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. (Estatuto UNLP, 2008, p.3)

Este reconocimiento de los sujetos y su carácter crítico se conjuga no solo con el abordaje del conocimiento, sino también con las responsabilidades de co-gobierno, es decir responsabilidades políticas, dándole un sentido a los roles de autoridad en la institución. Por decirlo de alguna manera, el sujeto crítico lo es en varias dimensiones, supone tensiones hacia adentro y afuera de la Universidad e incluso hará difusa esa separación.

En el año del centenario de la Reforma Universitaria, viene bien recordar lo que postulaban de cara a la historia aquellos jóvenes en Córdoba:

El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla. (Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918)

El mismo Manifiesto, insoslayable referencia para entender la historia y el presente de nuestra Universidad, reclama algo que nos exige no solo tomar en cuenta que es necesario reconfigurar las relaciones de poder y asumir la tarea con ese compromiso, sino también impregnar de humanismo nuestro accionar, sin tapujos a la hora de intervenir en el proceso de aprendizaje enseñanza: “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”.

El compromiso del docente, entonces, asume una complejidad que no admite prescindir de valores, que implica reconocimiento de sujetos y que parte de reconocer que la toma de decisiones no puede estar dissociada de un posicionamiento ético.

Puestos a prueba

En lo cotidiano, se dan circunstancias en que estas tensiones se ponen en juego, requiriendo tomas de decisiones por partes de los sujetos intervinientes en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. Situaciones en las que nuestras intervenciones como docentes refieren a la construcción de pensamiento crítico, de sujetos críticos.

En primer término, al pensar la intervención, se hace menester despojar de banalidad al concepto crítico. Las intervenciones tanto de Peña como de Rozitchner ya citadas parecen reducirlo a una posición contraria a un gobierno, a una actitud quejosa, nihilista, ante la sociedad. Al respecto, nos dice Friedemann (2017): “La crítica no tiene tanto que ver con el contenido sino con la forma del intelecto. Con los modos, las argumentaciones, las elaboraciones del pensamiento. Cualquier ideología puede ser sostenida ya sea crítica como dogmáticamente”.

Es decir que la oposición a algo no define una situación de ejercicio del pensamiento crítico. Lo medular tiene que ver, siguiendo la taxonomía de Bloom (1956, p.201-207), con los procesos vinculados al conocimiento, comprensión, la aplicación y, sobre todo, al análisis, la síntesis y la evaluación. Toda esa complejidad, ineludible en la formación universitaria, está presente al invocar lo crítico.

En segundo término, con la premisa de convenir que el abordaje crítico es necesario en el proceso de aprendizaje enseñanza, corresponde preguntarnos acerca del alcance, en términos de pertinencia, de lo crítico. ¿Debe limitarse a los contenidos curriculares (plan de estudios)? ¿Es posible ejercer esa delimitación, entre contenidos y universo del conocimiento y la realidad? En nuestras prácticas docentes, de acuerdo a lo ya abordado, ¿pueden concebirse desprovistas del elemento crítico, ignorando las misiones que se ha fijado nuestra institución?

En nuestro desafío por ser mejores docentes, deberíamos empezar por admitir que el saber docente tiene carácter situado y contextualizado. Se concibe en el marco de las circunstancias históricas en las que nos toca actuar. Por lo que debe asumirse, tal cual señala Asprella (2014, p.1) que intervienen las miradas de las instituciones en las que trabajamos, la historia de los campos disciplinares en los que nos desenvolvemos, las tensiones que se generan en el propio proceso de enseñanza aprendizaje con nuestros estudiantes y “la contextualización que atraviesa e interpela todo planteo universitario”.

El destacado de este punto obedece a la intención de concentrarse en una situación que nos ha tocado vivir profesionalmente (y me estoy refiriendo a la profesión docente, campo que aparece difuso las más de las veces en el campo universitario) y que interpelan nuestras convicciones, requieren de decisiones que contemplen múltiples aspectos.

Dicha situación está relacionada con la desaparición de Santiago Maldonado, sucedida el 1º de agosto de 2017, en un contexto represivo por parte de Gendarmería Nacional. El desgraciado desenlace se conoció el 17 de octubre del mismo año, ocasión en que fue hallado su cadáver en el río Chubut. El caso impactó fuertemente en la opinión pública y particularmente en nuestra Universidad de La Plata, ya que Santiago fue estudiante de la misma.

Al cumplirse un mes de su desaparición, se llevaron adelante distintas actividades, con mayor intensidad en aquellas unidades académicas con mayor tradición de intervención en este tipo de temáticas, pero prácticamente todas participaron del reclamo. Incluso se hicieron conjuntamente con todos los claustros y promovieron saludables acuerdos entre agrupaciones estudiantiles de todo el espectro político, dejando de lado sus desacuerdos para unir fuerzas en el reclamo por la vida de Santiago. Las mismas autoridades de la UNLP se hicieron eco de esta situación, por lo que no parecía haber cuestionamientos institucionales tanto a la justeza del reclamo como a la pertinencia del mismo.

Sin embargo, algunas opiniones en las redes sociales, cierto sector del periodismo y la coalición gobernante, demostraron su desacuerdo con este tipo de intervenciones docentes. Este cuestionamiento tomó mayor notoriedad en lo que hace a la educación primaria y secundaria, pero la Universidad, y en particular la nuestra, también quedó alcanzada. La docente y también Decana de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, Mariel Ciafardo, fue increpada en redes sociales por haber comenzado su clase teórica del 1º de setiembre de 2017, con una presentación de Power Point que refería al caso Maldonado, uniéndose al reclamo.

La queja subsumía el reclamo por la vida de un ser humano a un conflicto motorizado por el sólo ánimo de oponerse al Gobierno. Aquí aparece aquel reduccionismo de lo crítico a la categoría de oposición, por el cual todo reclamo que involucrara algún nivel de responsabilidad gubernamental, independientemente del reclamo mismo y de lo que estuviera en juego, alcanzaría el carácter de mera especulación en pos de desgastar al gobierno de turno. En el caso de la actuación docente, constituiría una intervención

destinada a crear animosidad (y no conciencia). Bajo esa concepción, el tratamiento del tema, su puesta en discusión en los salones y cualquier reducto de la institución educativa, desvirtuaría la misión de la misma, configurándose una situación de puja política ajena a los objetivos de la Universidad, obligando a los estudiantes a participar en temas para los que no han sido convocados y ultrajando su derecho a estudiar.

Más interesante fue la respuesta de la docente, quien tuvo como estudiante a Maldonado en uno de sus cursos en 2009. No solo reivindicó su actitud, fundamentada “en la letra del Estatuto que nos rige y la autonomía universitaria” sino que reprochó a su cuestionante (médico) la falta de compromiso como egresado de esta Universidad al desconocer las misiones y objetivos de la Casa de Estudios. La defensa de los Derechos Humanos es un sentido construido por la Universidad, fuertemente golpeada por regímenes dictatoriales, a tal punto de estar contemplada, en el caso de la UNLP, como objetivo dentro de su Estatuto. Incluso, en su preámbulo sostiene que: No podrán incorporarse y/o permanecer en ella, en cualquier desempeño, aquellas personas involucradas en violaciones a los derechos humanos y/o terrorismo de estado.

De modo tal que habría que forzar argumentos no ya para justificar tal intervención, sino su ausencia. La renuncia a debatir en las aulas, incluso el empeño en desvincular a la Universidad de temáticas de ese tipo, implican ignorar objetivos consagrados por la Institución, vivenciados, trabajados históricamente por los distintos sujetos .

¿Por qué se cuestiona nuestro compromiso?

En el caso citado, el cuestionamiento a la actitud de la docente no parece tener raíz en una disputa de gobernabilidad. En todo caso eso puede tomarse como un hecho circunstancial, un emergente de algo dotado de mayor profundidad y alcance en la construcción de sentidos en una parte de la sociedad.

Y en ese rumbo tomamos nota de estar asistiendo desde finales del siglo pasado a una reconfiguración de las relaciones sociales bajo el pensamiento hegemónico del neoliberalismo. Dicha reconfiguración se dio, entonces, bajo patrones culturales que redefinieron el papel del conocimiento y el contenido y alcance de los procesos de aprendizaje enseñanza, intentando

vincularlos, más bien encorsetarlos, a principios de eficiencia y puesta en valor mercantil.

Es decir que la Universidad entra en crisis en cuanto a valores. Según Boaventura de Sousa Santos:

Finalmente la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. (de Sousa Santos, 2004, p.2)

En ese marco, el sistema educativo es observado bajo un prisma que pone su perspectiva en lo útil, esto es aquello que puede potenciar las habilidades de sujetos que deben insertarse en el mercado, un espacio dominado por instituciones financieras y corporaciones económicas que terminan condicionando las posibilidades de supervivencia de millones de habitantes (MartinezBonafé, 2015, p.2).

Esa lógica de mercado, bajo la hegemonía neoliberal, no solo produce fragmentaciones en los campos de docencia, extensión e investigación, al promover al científico empresario, sino que despoja de sentidos a la Universidad misma. Es que no solo se vincula al mercado, sino que se transforma en un mercado. La evaluación pasa a ocupar peculiar importancia, basada en patrones meritocráticos en clave mercantil y se pierde la centralidad de los procesos de creación que tienen los salones de clase, con un claro recorte del poder docente a manos de aquellos que se vinculen directamente con el mundo de los negocios. En el caso que nos convoca, otorga carácter estéril a la polémica, a la asunción de un espíritu crítico, al ejercicio de la convicción en defensa de valores. ¿Qué sentido tiene defender el derecho a la vida de alguien? En todo caso, dicho reclamo deberá canalizarse en un espacio que no encuentra intersección con el sistema educativo. Y cualquier actitud en contrario, un docente insistiendo en la asunción del compromiso, será catalogado como una disfunción.

Conclusiones

El caso presentado puso en tensión a toda la comunidad educativa universitaria. Quien más, quien menos, se preguntó qué hacer, qué no hacer, o al menos observó que la discusión penetraba en la Universidad.

Distintas actitudes dieron cuenta del grado de compromiso de los docentes con el tema: seguramente hubo quienes impulsaron la discusión, quienes la soslayaron, quienes la clausuraron. Y quizá, en muchos casos, haya prevalecido una ignorancia acerca de los acuerdos construidos por la institución. Quien esto escribe recuerda una reunión de cátedra en la que los presentes admitieron desconocer los principios consagrados por el estatuto de la UNLP, más allá de que eso no necesariamente expresara desacuerdo con dichos principios.

Y la opinión pública se expresó. En un contexto en el que actores políticos y medios de comunicación sostienen la culpabilidad, cuando no la demonización, de los docentes, sobre todo de los que intervienen en defensa de distintos derechos. Reclamando una desvinculación de los procesos educativos de este tipo de temas.

Parece ser que esa descontextualización, esa fragmentación, obedece a un requerimiento de un orden social. A una necesidad de que la educación termine colonizada por relatos economicistas. Ante ese escenario, el docente deberá afianzar su compromiso, no ya desde una actitud conservadora, sino rescatando aquella idea de la educación como transformadora social, atendiendo a la construcción y puesta en vigencia de los acuerdos institucionales, apostando, a riesgo de parecer necios, a consagrar el espíritu crítico en los procesos de aprendizaje enseñanza. En definitiva, dispuesto a asumir la responsabilidad de habitar el aula.

Referencias bibliográficas

- Andujar, Carlos (2018), Mercantilizar la Escuela, el Neoliberalismo en educación, columna de opinión en diario página 12, 21-3-2018.
- Asprella, Gabriel (2014), Docencia en la Universidad y Función Pública. Otras notas docentes. En Morandi G. y Ungaro, A. (2014) La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata. EDULP. (p. 225-248).
- Barros, Enrique Y Otros (1918), Manifiesto de la Reforma Universitaria, Córdoba, Argentina.
- Bloom, Benjamin, (1956) Taxonomía de los objetivos educativos, 1956, ed. David McKay Company, Inc.
- De Sousa Santos, B. (2004) La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz Bolivia. Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores Yañez Velasco, La reinención del Profesor en tiempos neoliberales, en Cultura, tecnología y patrimonio, 2008, vol. 3 n°6.
- Esteban, Pablo (2018), reportaje a Pineau, Pablo, "El 'sí, se puede' va en desmedro del pensamiento crítico", diario Página 12, 21-3-2018.
- Friedemann, Sergio (2017). Columna de opinión en diario Página 12, 23-1-2017.
- Jaume MartínezBonafe (2015), Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Poder y Conocimiento en la Educación Superior, en Trayectorias Universitarias, Volumen 1, nro. 1. UNLP.
- Entrevista hecha a Peña, Marcos por el canal Todo Noticias, 9-12-2016. El video puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=zPdfOhtx2LA>
- Entrevista en el diario La Nación, a ROZICHNER, Alejandro, 20-12-2016. <https://www.lanacion.com.ar/1968830-alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo>
- UNLP (2008), Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, 2008.
- Yañez Velasco, Juan Carlos (2008), La reinención del profesor en tiempos neoliberales, en Cultura, tecnología y patrimonio, vol. 3 n°6

Géneros y sexualidades en el campo educativo: desafíos y resistencias en la actualidad

María Victoria Dappelo; Moira Evelina Severino
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
vdappello@fahce.unlp.edu.ar; mseverino@fahce.unlp.edu.ar

Introducción

La instauración de un modelo de Estado neoliberal, a partir de las elecciones presidenciales en diciembre de 2015 en Argentina, y las consecuentes modificaciones de las estructuras de gobierno, así como el viraje en el sentido de las políticas públicas que pone en peligro el cumplimiento de los marcos legales y políticos consolidados en los años previos, instala preocupaciones acerca del futuro de la educación en todos sus niveles. Particularmente, asistimos a un intento de despolitizar, deshistorizar y anular el ejercicio de la memoria en las escuelas ante el argumento de que ciertos contenidos intentan adoctrinar a niños y niñas como si pudiese ser posible que exista un acto de enseñanza sin intencionalidades. Esta estrategia se basa además, en la defensa de la libertad de decisión de las familias en el tipo de educación que reciben sus hijos cuya reivindicación a ultranza pone en riesgo la construcción de lo público y de lo socialmente relevante. Entre estos contenidos, los vinculados a los derechos humanos, géneros y sexualidades han sido de los primeros puestos en cuestión. Si bien es cierto que esto no es expresado abiertamente en el discurso estatal, el cierre del Postítulo Docente en Educación y Derechos Humanos, el desfinanciamiento indirecto del Programa Nacional de Educación Sexual Integral a partir de despidos y reacomodamientos de puestos laborales, la baja progresiva en las actividades que se impulsaban, así como la descentralización de las responsabilidades en hacer efectivo el cumplimiento de la ley de ESI, son ejemplos de ello. Junto con esto, el cierre de centros de atención a víctimas de violencia de género así como las declaraciones públicas acerca del desacuerdo con la legalización del aborto y la firma de acuerdos entre el Ministerio de Educación y diver-

sas ONG de reconocido origen confesional para influenciar en el abordaje de éstos y otros saberes nos alertan acerca de la gravedad de la situación que además se complementa con el auge de sectores, mayoritariamente religiosos, que pretenden combatir la “ideología de género”, sobre todo en las escuelas. En tanto estas cuestiones se introducen en los niveles inicial, primario, secundario y también terciario de nuestro sistema educativo, las universidades siguen sosteniendo su autonomía y autarquía por lo que estas orientaciones no logran ser impuestas. En contrapartida, el desfinanciamiento y las campañas de desprestigio que sufren docentes e investigadores por parte del Estado Nacional suplen esa imposibilidad. Uno de los campos más deslegitimados es el de las ciencias sociales y en ello, el concerniente a géneros y sexualidades.

Ante este escenario de avasallamiento de derechos conquistados, la educación superior –y en articulación con el resto del sistema educativo– se constituye como un espacio de resistencias y desafíos en la defensa de éstos, siendo una pieza fundamental en el re-posicionamiento de argumentos que permitan explicar las implicaciones ético-políticas que supone la incorporación del enfoque de derechos humanos en perspectiva de género en la educación y en consecuencia la importancia de la formación docente en tal sentido así como en la formación de las demás profesiones.

Este trabajo contiene entonces, por un lado y sin pretensiones de exhaustividad, un recorrido por los vínculos entre universidad y movimientos feministas y socio-sexuales para luego describir y analizar brevemente los modos en que la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y específicamente la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) han vehiculado las demandas y apuestas presentes en las agendas feministas y de la diversidad sexual.

Movimientos feministas y socio-sexuales en Argentina: breves recorridos por las agendas públicas y universitarias

Dora Barrancos (2010) destaca que la transición democrática, pese a algunos desaciertos, produjo una transformación en el imaginario social que posibilitó el reconocimiento de que la jerarquía existente entre los sexos “formaba parte de los cimientos autoritarios que había que remover.” Esto se explica, para la autora, por el renovado movimiento de mujeres y feminista

de nuestro país y por el efecto democratizador producido por el feminismo en el plano internacional (Barrancos, 2010, p.276). Sumado a esto, el papel relevante que tuvieron las mujeres dentro del movimiento por los Derechos Humanos y la supervivencia en el marco de la reconversión económica que inició la dictadura, generaron que desde el Estado se expresara la voluntad política de incorporar “los temas de las mujeres en la agenda institucional y asignarles un espacio específico dentro del aparato estatal” (Brown, 2014, p. 217-218).

Por otro lado, la apertura democrática y el restablecimiento de las garantías de los derechos individuales junto con la progresiva legitimación de los discursos de los derechos humanos favorecieron la creciente intervención en el espacio público de representaciones favorables al ejercicio de la diversidad sexual. Durante la década de 1990 las “políticas de la visibilidad” comienzan a ser las iniciativas privilegiadas por parte de las organizaciones de la diversidad sexual, las Marchas del Orgullo iniciadas en 1991 son un ejemplo de ello (Moreno, 2008). Asimismo, la década que va de 1994 a 2004 en nuestro país, se caracterizó por la construcción política de la demanda por los derechos reproductivos y sexuales, que fue desde la salud reproductiva hasta el aborto (Brown, 2008).

La reforma del Estado que se inicia en 2004 bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), se plantea en oposición al consenso reformista de los noventa y como un intento de reposicionar la centralidad del Estado a través de la implementación de políticas más inclusivas (Feldfeber y Gluz, 2011). Si podían interpretarse a las mujeres como la novedad política de los 1980 y 1990 en la región, los años 1990 y 2000 se abren a nuevos actores y cuestiones. El Kirchnerismo se caracterizó por una política productivista, inclusiva y distributiva, así como una defensa de los Derechos Humanos, que posibilitó la visibilización de las reivindicaciones de diversas minorías en el escenario argentino y la consecuente ampliación de derechos.

Durante el período comprendido entre los años 2003 y 2015, dichos reclamos se tradujeron en un conjunto de leyes y políticas públicas, no exentas de limitaciones y ambigüedades. En el campo educativo se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N° 26 150 (ESI) que establece el derecho de niñas, adolescentes y jóvenes de recibirla y la obligación de las instituciones educativas de impartirla. Los lineamientos curriculares de la ESI, más allá de las limitaciones que puedan presentar, condensaron en su formulación el enfoque de derechos humanos en perspectiva de género con miras a des-

naturalizar y rechazar toda práctica discriminatoria y sexista. Desde el debate por su sanción en adelante suscitó férreas resistencias, sobre todo de sectores conservadores y religiosos y entre ellos principalmente la Iglesia Católica. La ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres sancionada en 2009 en su artículo II establece la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación en la promoción de la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en las currículas terciarias y universitarias, tanto en los niveles de grado como de posgrado así como en favorecer una formación docente en perspectiva de género, cuestión que también se contempla desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Este conjunto normativo así como el fortalecimiento sin precedentes de movimientos feministas y socio-sexuales lograron visibilizar las desigualdades en las relaciones genéricas y la necesidad del sostenimiento de políticas públicas tendientes a revertir tales situaciones. Cabe mencionar, a partir fundamentalmente de 2015 la toma del espacio público en respuesta a los femicidios bajo el lema “Ni una menos”, el Paro Internacional de Mujeres en 2016, y en la actualidad la denominada “marea verde” que ocupó y ocupa las calles, escuelas y universidades reclamando la sanción de la ley que contemple el derecho al aborto seguro, legal y gratuito. El hecho de que la perspectiva de género haya ocupado la agenda de políticas públicas permitió que la problemática traspasara los espacios académicos y de militancia para ser debatida en el conjunto de la sociedad.

En el campo de la educación superior, la agenda feminista ya estaba de cierto modo presente desde principio del siglo XX. Siguiendo el desarrollo realizado por Gorza (2017) respecto de las articulaciones entre género, política y academia podríamos rastrear las primeras vinculaciones entre Universidad y práctica política feminista en Argentina tempranamente en el feminismo de la primera ola, aunque el ingreso del término género a la academia es posterior, alrededor de fines de la década del 80 y principios de los 90. El Primer Congreso Feminista Internacional, desarrollado en Buenos Aires en el año 1910 fue organizado por la Asociación de Mujeres Universitarias y constituyó uno de los hitos más relevantes de esta etapa del feminismo (Valobra, 2008 citada en Gorza, 2017). Estas mujeres unieron militancia feminista y academia al cuestionar la masculinización de las relaciones al interior de las universidades y las prácticas misóginas por parte de compañeros y docentes. De allí en más es posible establecer vínculos entre educa-

ción superior y feminismo, no obstante, es luego de la vuelta democrática que los estudios de género ingresan en las universidades, con una fuerte movilización política. Para los primeros años de la década de 1990 muchas universidades nacionales contaban con áreas, núcleos o centros destinados a realizar docencia, investigación y extensión relacionadas con la condición femenina (Barrancos, 2010). En esta línea, Diana Maffía (2010) sostiene que las investigaciones académicas asociadas a los estudios de la mujer y de género se incorporaron masivamente a la universidad a mediados de los 90, hasta ese momento las investigaciones y escritos se producían en otros circuitos. Sin embargo, una de las críticas del movimiento feminista a la Universidad es el distanciamiento entre militancia y práctica académica, a la vez que el mismo término de género resulta controvertido. En palabras de Gorza quien toma a Marta Rosemberg (2010)

El propio uso del término “género” ha sido cuestionado como parte de ese proceso de adaptación y ausencia de radicalidad y contenido político, que sí estaría presente en el término “feminismo”, cuyo ingreso a la academia ha sido más resistido, y aun en el presente, no goza de plena legitimidad (Rosemberg, 2010), (Gorza, 2017, p.2).

Por otro lado, los debates asociados al feminismo travesti y transexual surgen como preocupación primero en el ámbito académico, quedando ajeno a esto las activistas y las mismas travestis (Fernández, 2003).

Actualmente asistimos a un avance en ese sentido, aunque prevalece la categoría género, la marea feminista argentina en las calles con una fuerza política única hasta el momento ha influido en un notorio crecimiento en la incorporación de la categoría feminismo en la academia, así como en el organigrama de sus instituciones, tal es el caso de la Dirección de Políticas Feministas de la Universidad Nacional de La Plata. Si a esto le sumamos la avanzada neoliberal que nos posiciona en un contexto de retrocesos en materia de derechos, podríamos decir que hoy la relación entre práctica política feminista y universidad se da de manera más articulada y cercana.

Es en esta línea que nos proponemos dar cuenta de los modos en que la agenda de los movimientos feministas y socio-sexuales en Argentina es vehiculizada al interior de la FaHCE - UNLP de la cual somos parte.

La agenda feminista en la Universidad: articulaciones, resonancias y apuestas en la FaHCE de la UNLP

En un escenario actual caracterizado por nuevas demandas y desafíos en términos de justicia de género y sexual, la agenda feminista y de la diversidad sexual ingresa a las universidades para conmover los vínculos a su interior, visibilizar prácticas violentas y discriminatorias, así como cuestionar el carácter androcéntrico y patriarcal de los planes de estudios. Con relación a esto último, no sólo se torna evidente la poca presencia de autoras mujeres en los programas y en los contenidos sino también la ausencia de la perspectiva de género y feminista en el abordaje de los mismos. En este sentido, la vida institucional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y particularmente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) ha sido modificada de diversos modos.

En el marco de la UNLP, por medio de la resolución N° 13 876/12 del Consejo Superior se dispuso que en los procesos institucionales de todas las dependencias académicas se debe garantizar el respeto y reconocimiento de la identidad de género autopercibida. En abril de 2016 comenzó a regir el “Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género”, elaborado en el marco del Programa Institucional contra la violencia de género” en el año 2015, trabajo coordinado por la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP junto con la Mesa de Género integrada por los gremios, FULP, ADULP, y ATULP y las unidades académicas Psicología, FaHCE, FTS, FBA, FCJyS, FPyCS. En lo que respecta a 2018 se creó la Dirección de Políticas Feministas dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos. Su directora Diana Broggi describe este nuevo espacio haciendo alusión a la convergencia entre militancia y academia, al compromiso en la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad y los aportes cualitativos y cuantitativos que la misma puede realizar a los debates actuales.

A partir del presente año, todxs lxs ingresantes a carreras de la UNLP pudieron asistir, como parte de los cursos de ingreso, a talleres de “Sensibilización en perspectiva de género”. Partiendo del reconocimiento de una desigual apropiación y desarrollo de la perspectiva de género en las currículas de las carreras pertenecientes a las distintas facultades como en las investigaciones, esta propuesta se propone instalar la temática desde el inicio de la formación universitaria al mismo tiempo que brindar un piso de saberes.

En lo que respecta a la FaHCE, los proyectos de investigación, extensión y dictado de seminarios en esta perspectiva teórica vienen desarrollándose desde el ingreso de los estudios de la mujer y de género en nuestro país, sin embargo, se mantuvo circunscrito a grupos reducidos de la comunidad académica que en la mayoría de los casos confluyen también en la militancia. En este sentido, la FaHCE ha acompañado y acompaña las luchas por la ampliación de derechos y el reconocimiento de la diversidad de identidades sexo- genéricas.

En el año 2006 se creó el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales perteneciente a la FaHCE y al CONICET. Los objetivos del mismo tienen que ver con fortalecer la reflexión y la investigación en estudios sobre mujeres y feminismo, reunir equipos de investigación y a quienes indaguen temas vinculados a esa temática y desarrollar y consolidar relaciones con distintas instancias de la sociedad civil (tanto en educación formal como informal).

En el año 2013 se abre la primera cohorte de la carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades a implementarse de forma colaborativa entre el Departamento de Ciencias de la Educación y el CINIG. Como se expresa en su presentación, la misma se propone contribuir con elementos formativos tendientes a iniciar en la investigación sistemática y metodológicamente rigurosa en cuestiones vinculadas a la problemática de los géneros y las sexualidades con el objetivo de sensibilizar y evitar modos explícitos y encubiertos de discriminación —incluida su potenciación por cuestiones de etno-raza y de clase. Por otra parte, en la FaHCE además se creó en 2018 dentro de la estructura de gestión la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas, y como iniciativa estudiantil, surgió la Secretaría de Géneros del Centro de Estudiantes (CEHCE).

Los avances en los marcos normativos y en las políticas públicas que se ocuparon de la ampliación de derechos y particularmente de los vinculados a la ciudadanía sexual no sólo se tradujeron en nuestra facultad en la proliferación de investigaciones, seminarios y eventos científicos sino también en la transformación de los vínculos que allí se construyen y en las formas en que se habita y organiza la institución. En 2014 se establecieron los baños universales a partir de la presentación de un proyecto por parte de la organización estudiantil LUPAS. En la resolución que los crea se destaca que:

la división física de los baños basada en el binarismo de género debe ser reconocida como un dispositivo arquitectónico que acompaña y refuerza la definición heteronormativa de los sujetos como “varones” y “mujeres” en lo que se sostiene el orden patriarcal y, en consecuencia, resulta excluyente de otras identidades de género y sexuales. (Res. N° 1631/14. FaHCE - UNLP)

Junto con estas definiciones también se extendieron las preocupaciones por revisar los programas de las materias y los planes de estudio de las carreras en vías a incorporar una perspectiva feminista. Cabe aclarar que esto no supuso un proceso homogéneo y libre de obstáculos, por el contrario, aún persisten dificultades y resistencias que se expresan en prácticas sexistas y discriminatorias por parte de algunxsprofesorxs, no docentes, estudiantes y también militantes de las diversas organizaciones alojadas en la facultad. La profundidad y fuerza con la que se ancla el patriarcado en la construcción de las subjetividades resulta difícil de desarmar y es, en muchos casos complejo evidenciarlo, por ejemplo, al interior de agrupaciones progresistas o de izquierda. Por eso, una de las estrategias de denuncia de la violencia machista en el contexto de la facultad no sólo se apoya en la puesta en marcha del Protocolo ante situaciones de discriminación y/o violencia de género sino también en los escraches a los abusadores y violentos que pusieron en práctica las estudiantes y que derivó en la conformación de la Comisión de Géneros. Esta estrategia no es compartida por la totalidad de la comunidad académica, pero ha ido cobrando relevancia dentro del claustro estudiantil e incluso se abrieron páginas en redes sociales donde, a través de videos y textos se viralizan las denuncias. Esta modalidad no es exclusiva de nuestro ámbito, sino que ha tomado protagonismo en medios de comunicación y redes sociales ante el hartazgo por la impunidad de la que gozan quienes ejercen violencias a la vez que parte del principio de creer siempre en la veracidad de la denuncia. Una de las formas de escrache, pero sobre todo de visibilización de la persistencia en nuestra facultad de prácticas y discursos tanto sexistas como discriminatorios, es la de intervenir las puertas de las aulas con carteles con diferentes frases misóginas pronunciadas por profesores de la casa indicando cargo y materia pero no el nombre.

En el marco de la campaña nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, la Universidad acompaña la demanda social por la plena implementación de la ESI, realiza pañuelazos y otras intervenciones artísticas además de distintas instancias de debate y participación en las calles en el

marco de la lucha por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. En este sentido, las declaraciones públicas nutridas de los aportes de las diversas disciplinas contribuyen a pensar las implicancias de la persistencia del aborto clandestino.

Estas transformaciones a nivel institucional y vincular dentro de la UNLP y específicamente en la FaHCE se inscribe en un proyecto político más amplio de disputa por los sentidos de la educación en la que advertimos que la implementación de políticas neoliberales atenta contra la posibilidad de lograr una educación más igualitaria y justa en clave despatriarcal y descolonial. Las propias dinámicas estatales obstaculizan el cumplimiento del marco normativo vinculado a géneros y sexualidades, conquistado durante el período comprendido entre 2003 y 2015. Esto es coincidente con la avanzada de los sectores de derecha y conservadores en toda la región. En este sentido, podemos observar discursos y prácticas gubernamentales, legitimadas por una parte de la sociedad, que intentan instalar - en un sentido amplio - la idea de que lo político atenta contra la enseñanza. Por su parte, la Iglesia Católica reconoce a la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer de 1995 en Beijing, como uno de los momentos a partir de los cuales comienza a difundirse al mundo lo que denominan ideología de género. Desde allí, la Iglesia comienza a batallar contra su uso y difusión, constituyéndose la educación como uno de los escenarios sobre los cuales se instala la disputa. La ideología de género es interpretada como un instrumento de destrucción de la familia y de la sociedad, dado que la noción de sexualidad elude la referencia a la naturaleza de las personas y sus actos, al matrimonio, la familia y la comunicación de la vida. La misma es contraria a los preceptos de la Iglesia que conciben la complementariedad entre el hombre y la mujer, circunscribiendo la genitalidad al ámbito de la procreación, reafirmando el rol de la familia tradicional como institución primaria e irremplazable en la educación sexual de las nuevas generaciones

Estos embates conservadores dialogan en el presente con un modelo de estado neoliberal que descentraliza, terceriza y desfinancia programas vinculados a derechos humanos, géneros y sexualidad.

A modo de cierre

Las articulaciones entre movimientos feministas y socio-sexuales, neoliberalismo y educación en la actualidad requieren de un análisis mucho más amplio y complejo, no obstante, hemos intentado hasta aquí realizar una breve descripción de los modos en que la agenda feminista se expresa en la educación superior a partir del caso de la FaHCE - UNLP.

Los feminismos en Argentina constituyen un rasgo de época tanto por su potencia al interior del país como por las repercusiones en toda Latinoamérica y el resto del mundo. Por otra parte, y al mismo tiempo, se produce una progresiva y preocupante reinstauración de discursos y políticas que, bajo principios neoliberales conservadores, estigmatizan la lucha política. En consecuencia, se requiere de la construcción de resistencias ante la crudeza con la que se instala este modelo.

En este panorama es que, como parte de la educación superior, tenemos el desafío de profundizar los vínculos entre academia y activismo, así como las estrategias de resistencia política como parte de este movimiento feminista sin precedentes en nuestro país y en la región.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Buenos Aires, Teseo.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) *Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo*. *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Fernández, J. (2003). *Los cuerpos del feminismo*. En D. Maffía (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria.
- Gorza, A. (2017). *Género, política y academia. Reflexiones sobre un diálogo conflictivo y necesario*. *Descentrada*, 1(1), e002. Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe002>
- Moreno, A (2008) *La invisibilidad como injusticia. Estrategias del movimiento de la diversidad sexual* En: Pecheny, Mario; Figari, Carlos y Jones, Daniel. *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires, Del Zorzal.

Repensando la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos: una perspectiva pedagógica descolonizadora

Mónica Fernández

Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, Departamento de Ciencias Sociales, UNQ

mbfernandez62@gmail.com

Introducción

La geopolítica colonizada de Latinoamérica se ha intensificado con los sistemas globalizadores de las últimas décadas. Métodos, conceptos y prácticas de investigación se suceden cada vez con mayor aceleración. La enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos no escapa a esos saberes colonizantes. No hace falta mirar mucho para comprender que la teoría de los derechos humanos, pensada desde el legado de la ONU, es una de las tantas estrategias colonizadoras. El presente trabajo pretende dialogar sobre esas hegemonías discursivas paralizantes que nos lega el sistema internacional de los derechos humanos. El apoyo teórico lo pondremos en textos de Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch y Rita Segato. Nos interesa, fundamentalmente, la formación del profesorado y los aspectos ético-políticos de su educación y capacitación. Entendemos con Rancière, que la política es una relación conflictiva, ocupada por discutir sobre el reparto de lo que no se tiene. Nuestra noción de hegemonía la tomamos de Gramsci. La pedagógica de Dussel, será útil para dialogar sobre la formación del profesorado. De Kusch, tomamos su propuesta metodológica para una antropología filosófica americana. En el caso del problema de los derechos humanos, lo seguimos a Santos. De Segato, nos interesa su mirada sobre la pedagogía y contra-pedagogía de la crueldad.

Política, epistemología, hegemonía y derechos humanos

Desde los orígenes del pensar filosófico de occidente, la política y la educación aparecen como una misma cosa, junto con la delimitación del saber epistémico. Estos tres elementos centrales del proyecto cultural de los atenienses, son moneda corriente en los diálogos platónicos y también en las investigaciones aristotélicas, por nombrar los dos autores más nombrados de la tradición filosófica. Podría decirse que la *paideia*, entendida como conjunto de elementos culturales que componen el programa curricular, representa aquellos saberes considerados válidos para reproducirse en la formación del filósofo o político.

Es bien conocida la lucha de Platón por instalar su modelo cultural para transformar la *paideia*, entendida como programa curricular, de su tiempo. Incluso podríamos hablar de una revolución cultural, puesto que el propósito filosófico de los atenienses antiguos, liderados por Sócrates y Platón, llevaba implícito la aspiración de poner una nueva cultura. La transformación de la praxis educativa del pueblo ateniense se llevó a cabo, además de haberse revitalizado en el programa cultural renacentista e iluminista. Dos categorías dominan la cultura moderna: lo político y lo epistemológico.

Nuevamente, la educación y la formación de la ciudadanía, se llevan a cabo mediante una revolución. Aunque la revolución de los griegos antiguos no mencionaba la palabra derecho, probablemente producto del lenguaje, sí pensaban la transformación; en cambio, el iluminismo se agencia en torno al establecimiento de derechos civiles y políticos, camuflando su propósito de dominación económica, tal como se venía desarrollando en Inglaterra. Lo cierto es que las revoluciones políticas se iban sucediendo una tras otra en la geopolítica del norte (léase eurocentrismo). El resultado del proyecto histórico del norte (cultural, político, civil, social, económico, epistemológico) fue nuevamente el motor para organizar la educación de nuestra región.

Con los terribles sucesos de la segunda gran guerra, las naciones mancomunadas en una organización internacional y con un poder centralizado disfrazado, separaron al mundo en dos bloques, recreando una serie de derechos básicos que dieron en llamar: derechos humanos universales. No obstante, más que universalidad, se trata de un binarismo ideológico. De un lado una tradición liberal que protege principalmente derechos civiles y políticos; del otro lado, una tradición comunitaria que prefiere preservar derechos económicos, sociales y culturales. Ambos extremos promueven,

desde un lugar discursivo, un tipo de ideología particular, que solo se presenta como universal en la letra de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La caída del imperio de ideología comunitaria, parecía haber roto con toda barrera de protección cultural, imponiéndose una única visión del mundo: la era globalizadora. Una nueva revolución atravesaba el mundo de finales del siglo XX, dejando la fantasmal perspectiva liberal recargada. La hegemonía liberal se impuso desde el polo económico-financiero, y gracias a una poderosa protección mediática. Su discurso librecambista alcanzaba al resto del mundo, menos a ellos mismos, puesto que no dejan de proteger su industria, dejando cada vez más pueblos en la más terrible de las pobrezas: la económica, la política, la cultural y, sobre todo, la del conocimiento. Este circuito hegemónico impuesto por las políticas y las epistemologías del norte global, dominan desde la penetración cultural: política, epistemología, economía y sistema financiero. Ese es hoy el lugar del sistema internacional de los derechos humanos, un sentido hegemónico que opera a partir de la dominación cultural e ideológica, y otro que opera desde la dominación financiera y productiva.

Las revoluciones políticas, con o sin acontecimientos bélicos, parecen traducirse en rupturas culturales. Ambas esferas están orientadas por factores epistemológicos (que no dejan de ser creaciones humanas). Entre esas tres dimensiones (política, epistemología y cultura) se construye una visión del mundo que orienta y organiza nuestros programas curriculares. La Organización Internacional de las Naciones Unidas, junto con toda la batería de documentos normativos que de ella surgen, sobre todo a partir del siglo XXI, se presenta como una nueva revolución: política, económica, social, civil y cultural. Sin embargo, a cada paso se vislumbra que se trata de una nueva máscara del poder, puesto que sus declaraciones, pactos y convenciones, han demostrado ser, ante la ausencia de reconocimiento efectivo, los nuevos instrumentos de dominación.

En su interpretación de la filosofía de la praxis, en las que retoma y amplía el pensamiento de Marx, Gramsci (2010 [1950]) ofrece una crítica significativamente coherente para reflexionar sobre la sociedad civil, el Estado, la ideología, la hegemonía, la política, la ética, la educación, y su principal resorte articulante o nexo conductor: los y las intelectuales. Gramsci (Filosofía, política y educación, 2009) llama intelectual a cualquier agente social que permita crear condiciones para infundir conciencia de clase, y con el

propósito de reflexionar sobre la hegemonía (el poder de un grupo sobre otro) de la clase dominante (la burguesía) y la opresión que esa condición ético-política implica para las clases subalternas (el proletariado, el campesinado, las poblaciones indígenas, los grupos indigentes, etc.). Aunque su idea de acción ético-política es bien verticalizada, puesto que el partido y sus dirigentes organizan y el proletariado decide en asamblea, mientras que el cuerpo intelectual difunde y educa, la acción dialógica, es decir, el diálogo horizontal, prima como metodología de comprensión filosófica de la praxis. Así, en toda esta cadena de acciones humanas, la figura del intelectual resulta imprescindible, puesto que es el nexo entre el resto de las figuras y agentes. Cualquier actor/a social puede considerarse un filósofo/a, puesto que todas y todos estamos en condiciones de pensar y reflexionar. Unas personas pensamos desde la filosofía del sentido común, mientras que otras, pensamos desde la teoría filosófica. Entre ambos modos de acción-pensamiento, el derivado del sentido común y el procedente del mundo teórico, se dialectiza la filosofía de la praxis.

¿Cuál es la herramienta contra-hegemónica para luchar desde el sur contra la ideología del norte? ¿Qué tipo de formación específica se podrá ajustar al intelectual orgánico (transformador) para reflexionar críticamente sobre la ideología dominante? Para Gramsci, cada nueva hegemonía es producto de una lucha ideológica transformadora, que gira en torno al trabajo de dos tipos de intelectuales, orgánicos y tradicionales. Los primeros funcionan como cuerpo que difunde la nueva ideología; mientras que los segundos, representan a la hegemonía de la clase dominante, siendo su función principal, la resistencia al cambio de las relaciones entre las dos clases sociales en conflicto: la que domina (por medios coercitivos y por la imposición hegemónica), y la que busca transformar (por medios propiamente intelectuales que operan desde la filosofía de la praxis). El cuerpo de intelectuales orgánicos, “trabaja en las diferentes organizaciones culturales (sistema escolar, organismos de difusión –periódicos, revistas, radio, cine –etc.) y en los partidos de la clase dominante” (Gramsci, p. 17).

En síntesis, la política nos habla de la discusión por un reparto (Ranciere, 2012). Un grupo que no tiene una parte del todo, lucha y exige su parte. Se trata de una deliberación que es la esencia de la política, porque cuando el debate cesa, es porque se ha llegado a un acuerdo. Ese acuerdo representa el abandono de la discusión política, y da lugar a la resolución desde lo social. Pero como siempre hay sujetos que aún no han recibido su parte, la políti-

ca continúa su deliberación. No obstante, todo lo mencionado hasta aquí, posee una mirada centrada en Europa y Norteamérica, más específicamente en la geopolítica que los grupos que han luchado por sus derechos desde hace varios siglos (política, epistemológica y culturalmente) denominaron norte del mundo. Por eso, y aunque los autores citados presentan una perspectiva crítica, proponemos un dialogo más adecuado para pensar el sur en general y nuestra América en particular.

De la colonización pedagógica al pensamiento contra hegemónico del sur

En términos curriculares, podría decirse que estamos intentando aggiornar nuestra oferta educativa, acompañando las clásicas enseñanzas europeizadas (teorías de corte griego clásico, francesas, inglesas y alemanas), con los avances de las teorías descolonizadoras. Sin embargo, esos recorridos curriculares que hacen a la formación ético-política, casi nunca son obligatorios, sino que cada estudiante puede elegir entre una gran variedad de cursos electivos. El malestar de la ciudadanía, provocada en parte por los discursos mediáticos y la desesperanza en la política, y por extensión en la educación, colaboran con este desinterés formativo. De este modo, parecería que estamos formando un profesorado más preocupado por los fines instrumentales, básicamente el interés por el mundo laboral, que por el fin intrínseco de la empresa educativa: la emancipación ético-política de la ciudadanía.

Venimos intentando dialogar desde temas epistemológicos, culturales y sobre los derechos humanos, ahora queremos ensayar algunas perspectivas ético-políticas. En este sentido, nuestro foco de atención siempre se organiza desde el mundo antiguo y toda la batería de teorías que se fundan en él: la divinidad, la técnica, la praxis, la poiesis, la naturaleza, la ética, la epistemología, la política, y la cultura. Esta empresa eurocéntrica supo borrar todo rastro cultural originario, estableciendo una línea abismal (de Sousa Santos, 2014) entre los saberes del norte (universalista y civilizado) y del sur (contingente y salvaje). En este marco, no solemos situarnos en las enseñanzas sobre el “buen vivir o vivir bien”, sino que siempre nos referimos al campo ético-político legado por la tradición europea. Sin embargo, vale destacar la labor crítica de autores de nuestro sur. Es Dussel quien, al

mejor estilo freiriano, dice que «El a priori de toda pedagógica es el “escuchar-la-voz-del-discípulo”, su historia nueva, su revelación, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única” (Dussel, 1980, p.47).

Con un circuito metodológico y conceptual que parece adquirido del baúl de Hegel, Dussel presenta una rica metáfora para comprender los contextos pedagógicos de dominación colonial. En ese marco, el circuito alegórico podría expresarse así: el padre (como símbolo del Estado de tipo eurocéntrico) mata a su prole (emblema de la ciudadanía) porque antes pudo reprimir a la madre (que representa la cultura popular). Este circuito de instrucción es claro en la historia de la educación colonial, que aún nos atraviesa. Para revertir esos circuitos de imposición de la hegemonía cultural del norte, es preciso advertir, como punto de partida, que:

(...) la praxis de liberación pedagógica se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como servicio, como praxis ana-léctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica. (Dussel, 1980, p.90)

Para lo que aquí nos ocupa, podría decirse que nuestra tarea es deconstruir el perfil ético-político que heredamos del eurocentrismo. Así como la mirada feminista contra-hegemónica pretende escuchar atentamente el narrar del día a día de las mujeres ocultas por el feminismo hegemónico, consideramos que una condición de posibilidad para lograr un saber decolonial, es la de escuchar las voces estudiantiles. No se trata de salvar a las mujeres excluidas como pretende el feminismo hegemónico, tampoco se trata de salvar a otros colectivos humanos excluidos. Lo que parece adecuado es buscar, mostrar y reconocer las diversas capacidades de hacer (agencias) que surgen en función de habitar sus propios contextos estudiantiles, intentando dialogar sobre otras habilidades.

Para dejar de interpretar relatos desde los marcos teóricos eurocéntricos, parece que nos faltan herramientas que nos permitan traducir un relato “de sujeto a sujeto”. La etnografía tradicional nos legó la posibilidad de contar con fuentes documentales extraídas de las entrevistas participantes, pero esas entrevistas suelen ser traducidas al lenguaje de la epistemología del norte, poniendo en lugar de objeto cada narrativa (relato, imagen o lo que

fuere que se logra en cada entrevista). Las técnicas hermenéuticas con estilo propio, claro está, ponen en lugar de sujeto a quien investiga y a quien brinda su relato. En esta perspectiva de investigación, no hay objeto de conocimiento, sino dos sujetos que buscan complementarse. Comprender que el conocimiento se construye entre sujetos diversos, es la tarea principal de la traducción intercultural (de Santos Sousa, 2002).

Dado que el conocimiento nunca es unívoco (universal), necesitamos pensar en una perspectiva cognitiva comprensiva que nos permita acceder al saber “de sujeto a sujeto”. La ciencia moderna echó por tierra los conocimientos populares o saberes cotidianos, al implantar una metodología particular para alcanzar el conocimiento científico. En el caso de los criterios de evaluación alternativos (de Sousa Santos, 2014) esas herramientas tendrán que ser de tipo pragmáticas. Este tipo de metodología no extractivistas, necesita organizar criterios de evaluación contra hegemónicos, que nos permitan mirar de manera conjunta cada caso. Si se trata de evaluar una política pública, la metodología adecuada es ponderar los factores contextuales. Si se trata de un caso antropológico que mira motivos de preferencias religiosas, parece adecuado escuchar la voz de la otredad. Lo más significativo es poder comprender que los criterios de evaluación pos-abismales, precisan una mirada poco contaminada con el saber hegemónico.

El propósito de ajustar las metodologías y técnicas de investigación, es avanzar en concepciones contra-hegemónicas sobre las herramientas y técnicas tradicionales para la investigación. Primero, porque todo el saber de la ciencia occidental ha sido construido en base al matrimonio entre saber cotidiano y saber que posteriormente se llamó científico (episteme). Aun así, los desarrollos de las ciencias y la filosofía, fueron dando pautas para, cada vez con más fuerza, desmerecer el saber popular (ancestral, originario, popular, o como se le quiera llamar a esas cogniciones que no han pasado por el tamiz de la experimentación y validez epistemológica). Parecería que nos hacen falta categorías de análisis que nos permitan posicionarnos científicamente desde un lugar híbrido o ecológico, ya no como sujetos que toman la palabra de la otredad como objeto de conocimiento, sino para pensar un trabajo de investigación desde una perspectiva que vaya “de sujeto a sujeto”, donde ambas partes (investigador/a y entrevistado/a) colaboran en la producción cognitiva. Además, si recorremos que las transformaciones que fue teniendo la investigación en ciencias sociales, parece que aún nos falta afilar mucho las estrategias hermenéuticas para nuestro sur (Fals Borda, 2015).

Rita Segato, muestra la contradicción que surge entre comprensión y experiencia, a propósito de referirse al modo en que la antropología occidental ha interpretado los resultados de los trabajos de campo, indicando que “Los espacios del mito, sustentados por el ritual, son permanentemente patrullados y sistemáticamente censurados como redundantes, cosméticos, accesorios” (Segato, 2016, p.50). Ante la vigilancia epistemológica, es donde el relato ancestral (mágico, espiritual, místico, poético, etc.) necesita transformarse en categorial, es decir que precisa del tamiz de una interpretación que se ajuste al paradigma epocal. Por eso vale advertir con Segato que «No es nuestra tarea, como antropólogos, echar por tierra los mitos, sino precisamente “mitologizar”, dar al mito su lugar insustituible, reencantar el mundo» (Segato, 2016, p. 59). Este tipo de afirmaciones para dar tratamiento a la fuente de información, parece ser la más adecuada para la interpretar los relatos sin resabios coloniales.

Pero, detengámonos un poco más en los factores metodológicos para nuestro sur. Rodolfo Kusch (filósofo argentino exiliado en el altiplano andino) desarrolló una serie de trabajos antropológicos, cuyos resultados teóricos sorprenden por su vigencia crítica. Su antropología filosófica (Kusch, Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana, 1978) resulta adecuada para reflexionar sobre una serie de elementos opuestos, que parecen poder explicar la ineficiencia del derecho internacional de los derechos humanos: norte-sur; este-oeste; comunitarismo-liberalismo; campo-ciudad; rico-pobre; libertad-opresión; oscuridad-iluminación; maestro-estudiante; ciencia-magia; doxa-episteme; hombre-mujer; saber-ignorancia; teoría-práctica; sujeto-objeto; y otros tantos opuestos propios de la lucha cultural que suelen encontrarse entre las ideologías populares y las academicistas.

Con una metáfora tomada de la obra de Hartmann, el patio de los objetos, Kusch (América profunda, 1962) identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, o lo que viene siendo lo mismo, entre la Europa civilizada y la América de la barbarie. La historia narrada con una perspectiva basada en ese mundo llamado el patio de los objetos, trata de explicar ese relato que identifica lo que podría llamarse la parte antinatural. Antinatural porque relata la historia a partir de una epopeya, donde la humanidad está andamiada por el útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular-ciudad radica entre otras cosas, en que «los historiadores europeos, solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos

cuatrocientos años europeos, o sea, todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana» (1962, p. 136). Una es la gran historia, es decir aquella que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia, es aquella que nos pone frente a lo útil, lo anti-natural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre las polis griegas. De un lado, la gran historia natural, si se quiere, esa historia de acontecimientos que muestran a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el estar; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica, que no es otra cosa que esa vida que caracteriza al ser de los clásicos. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro lado, una ética del deber, es decir del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas.

A modo de cierre

La doctrina de los derechos humanos es un campo del saber hegemónico, es decir, una ideología que tiende a la dominación, en este caso, desde un factor jurídico. Teniendo en cuenta sus contradicciones ético-políticas, puesto que se reconocen derechos básicos que no se practican, además de impedir el diálogo intercultural, la teoría de los derechos humanos es una pedagogía de la crueldad. Así lo conceptualiza la autora, «Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas» (2018, p. 11). Si visualizamos cómo se organiza la división geopolítica del trabajo intelectual, veremos que, mientras el norte se ocupa de pensar y construir teorías en todas las disciplinas del saber, el sur se ocupa en reproducirlas. De eso trata la colonialidad del saber, de invalidar toda producción cognitiva nacida en base al pensamiento del sur. Los derechos humanos son un saber incompleto, porque «Otorga derechos solo a aquellos a quienes puede exigir deberes» (de Sousa Santos, 2002, p. 72). Una perspectiva decolonial de los derechos humanos, se funda en la necesidad de construir un tipo de saber insurgente, revolucionario, contra-hegemónico, senti-pensante, diatópico (es decir, aceptar miradas contrapuestas o desde diversos contextos. Acep-

tar un diálogo entre lo individual y lo universal). Todos esos elementos pueden ser analizados desde una contra-pedagogía de la crueldad.

Referencias Bibliográficas

- de Santos Sousa, B. (2002). *Hacia una concepción integral de los derechos humanos. El otro derecho* - N°28, 59-84. Bogotá, ILSA
- de Sousa Santos, B. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. En B. d. Santos, *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (págs. 21-26). Madrid: AKAL.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica Latinoamerica*. Bogotá: Nueva América.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2009). *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica y Altamira.
- Gramsci, A. (2010 [1950]). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Mahmood, S. (2006). *Teoría feminista, agencia e sujeto libertario. Algunas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto*. *Revista Etnográfica*, Vol. X (1), S/D.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Piotte, J. (1978). *El pensamiento político de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Cuadernos de cultura revolucionaria.
- Rancière, J. (2006 [1998]). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.
- Rancière, J. (2012 [2006]). *El odio a la democracia*. Madrid: Amorrortu.
- Ranciere, J. (2012). *El descuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Segato, R. (2016). *Una paradoja del relativismo. El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado*. En E. M. (eds.), *(In) disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura* (págs. 25-62). México: Siglo XXI -UAM.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.). Madrid: AKAL.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica Latinoamerica*. Bogotá: Nueva América.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gramsci, A. (2009). *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica y Altamira.
- Gramsci, A. (2010 [1950]). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Mahmood, S. (2006). Teoría feminista, agencia e sujeto libertario. *Algunas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto*. Revista Etnográfica, Vol. X (1), S/D.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Piotte, J. (1978). *El pensamiento político de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Cuadernos de cultura revolucionaria.
- Rancière, J. (2006 [1998]). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.
- Rancière, J. (2012 [2006]). *El odio a la democracia*. Madrid: Amorrortu.
- Ranciere, J. (2012). *El descuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Segato, R. (2016). Una paradoja del relativismo. El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En E. M. (eds), *(In) disciplinar la investigación*. Archivo, trabajo de campo y escritura (págs. 25-62). México: Siglo XXI -UAM.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Derechos humanos y ciudadanía intercultural en las carreras de inglés de la UNLP

Julia Garbi; Melina Porto

Escuela Graduada “Joaquín V. González”, UNLP; Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP-CONICET

garbiju81@gmail.com; melinaporto@conicet.gov.ar

Introducción

En este trabajo presentamos una experiencia llevada a cabo en la cátedra Lengua Inglesa 2, correspondiente al Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un taller de literatura, llevado a cabo en 2017, desde una perspectiva de derechos humanos y educación para la ciudadanía.

Esta propuesta se fundamenta en una concepción de la universidad ‘ecológica’ (Barnett, 2011), es decir, una Universidad que produce conocimiento dentro y para el mundo con el fin de contribuir al mismo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas en el nivel superior tiene fines educativos y no sólo instrumentales. Es decir, se trata de contribuir a la formación de las personas desde posicionamientos humanistas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural crítica. La educación para la ciudadanía requiere de una repolitización del currículo que facilite reconocer la realidad social y actuar criteriosamente sobre ella. En este sentido, la defensa de los derechos humanos y la igualdad en la diversidad es central (Siede, 2007). En otras palabras, se trata de reconocer nuestra humanidad común en la pluralidad cultural. Tal como se advierte desde la perspectiva intercultural crítica, no basta con celebrar la diversidad, sino que es necesario cuestionar los mecanismos mediante los cuales ciertas culturas son jerarquizadas por encima de otras (por ejemplo, Estermann, 2009). En este sentido, visibilizar la construcción de la alteridad, es decir, la identificación de una persona o grupo como ‘otro’ a partir de ciertos rasgos, es central.

Actualmente, el ejercicio de la ciudadanía excede los límites del Estado-Nación, involucrando identificaciones a nivel local, comunitario, regional y mundial (Osler, 2005). Siede (2007) advierte que la educación cosmopolita debiera ser crítica frente a una globalización que es injusta. En este sentido, una perspectiva crítica en la enseñanza y aprendizaje del inglés puede permitirnos superar la tradición de imposición lingüística y cultural asociada a ella y expandir los ámbitos de ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes.

Hemos elegido entonces, para el taller, obras que abordan violaciones a los derechos humanos en diversos contextos –locales y temporales, ficcionales y reales– y diversas formas de resistencia. Hemos seleccionado textos teóricos que nos permiten reflexionar sobre el discurso y los vínculos entre las violaciones a los derechos humanos y la construcción de la alteridad. Hemos diseñado propuestas que invitan a los estudiantes a establecer vínculos entre los textos ficcionales y su realidad social, el interior y el exterior del aula, su vida y la de otras personas con el propósito de empoderarlos para el ejercicio de la ciudadanía intercultural crítica, tanto a nivel local como mundial.

Desarrollo de la experiencia

Participaron del taller 45 estudiantes de Lengua Inglesa 2 de 18 a 21 años de edad. Se les propuso la lectura de las novelas *The Great Gatsby* (Fitzgerald, 1925), *Sula* (Morrison, 1973) y *The Bell Jar* (Plath, 1963) y los cuentos “A drink in the passage” (Paton, 1961), “Harrison Bergeron” (Vonnegut, 1961) y “The displaced person” (O’Connor, 1955), además de las películas *12 years a slave* (2013) y *Cry Freedom* (1987). Estas obras favorecen una lectura desde la perspectiva de los derechos humanos, ya que abordan temas tales como la segregación, la persecución política, la inequidad y la colonización. Se los invitó además a leer algunos textos teóricos y a ponerlos en diálogo con las obras ficcionales.

Compartimos aquí algunas de las tareas centrales propuestas en el taller y ciertas reflexiones preliminares en torno a las respuestas de los estudiantes. Inicialmente, a modo de introducción y de puesta en práctica de uno de los textos teóricos, invitamos a analizar grupalmente una serie de fotografías sobre el 11 de septiembre de 2001 en Nueva York en términos de ‘restorying’, es decir, teniendo en cuenta los procesos a través de los cuales las personas

dan nueva forma a las narraciones para dar voz a actores, experiencias y perspectivas usualmente ausentes (Thomas y Stornaiuolo, 2016). Discutieron sobre cómo la historia había sido reescrita mediante esas fotos: quiénes eran los protagonistas, desde qué perspectiva se describía, con qué intenciones.

Luego, trabajamos con el cuento corto “The displaced person” (O’Connor, 1955) que trata del encuentro –y desencuentro- entre Mrs. Mc Intyre, la dueña de una granja en Estados Unidos, sus empleados -una familia blanca estadounidense y hombres afro-americanos- y una familia polaca –los Gizac- refugiada del nazismo, a quienes acogen en la granja. Nos resultó particularmente interesante explorar los vínculos entre los personajes, la manera en que estos fueron redefiniéndose y cómo ello se ve reflejado en los modos de referirse a los otros.

Es por ello que propusimos inicialmente buscar en el texto las maneras en que cada personaje es descrito por los demás. Ello nos permitió explorar los modos en que esos personajes construyen a los ‘otros’. Más adelante, solicitamos la confección de perfiles multimodales de los personajes, ‘re-escribiendo’ la historia tomando una o más de las formas enumeradas por Thomas y Stornaiuolo (2016).

Cada estudiante eligió qué personaje representar. El perfil fue acompañado de un texto escrito, en el que reflexionaron sobre su obra. Es interesante notar que, además de describir, los estudiantes hicieron una evaluación de las acciones de los personajes en términos de justicia. Por ejemplo, Diana (siempre utilizamos seudónimos para nombrar a los estudiantes) se refirió a los “pecados” de Mrs. Mc Intyre (evidencia en cursiva en el extracto 1). La dueña de la granja inicialmente valora el trabajo de Mr. Guizac pero luego se indigna al saber que ofrece en matrimonio a su prima –siendo ésta su única forma de salir del campo de concentración- a uno de sus empleados afro americanos. Su actitud hacia él cambia rotundamente.

Extracto 1

I discussed the development of the character, showing a description of her persona through ‘sins’ that she commits in the story: being racist, arrogant, hypocrite, stingy, and non-empathic, through different quotes from the story. [Discuto el desarrollo del personaje, mostrando una descripción de su imagen a través de los “pecados” que comete en la historia: ser racista,

arrogante, hipócrita, tacaña, e incomprensiva, a través de diferentes citas de la historia]. (Reflexión de Diana, 4/9)

También es relevante señalar que muchas veces vincularon el contexto ficcional de la obra a su realidad social. Por ejemplo, Micaela decidió ‘reescribir’ desde el aspecto identitario y pensó que una mujer laboriosa, cuidadosa, atenta y activa podría ser la versión actualizada de Mr. Gizac (evidencia en cursiva en el extracto 2):

Extracto 2

On the other side, I drew myself, thinking of how to restore the identity of the Pole, representing him as a diligent woman in the present time, so her work is in an office. [Del otro lado, me dibujé a mí misma pensando como restaurar la identidad del polaco, representándolo como una mujer laboriosa en la actualidad, entonces, trabaja en una oficina]. (Reflexión de Micaela, 4/9)

Posteriormente trabajamos con “Harrison Bergeron” (Vonnegut, 1961) y *12 years a slave* (2013). El cuento es sobre una sociedad distópica en la cual la igualdad es alcanzada por medio de implementos que impiden la belleza, la fuerza o la destreza de las personas. La obra explora los significados de la igualdad y la libertad. La película está basada en las memorias de un hombre que fue secuestrado y vendido como esclavo en Estados Unidos hacia la mitad del siglo XIX.

Luego de compartir interpretaciones sobre ambas obras, de discutir posibles relaciones entre ellas y de contrastar los diferentes estilos en que son narradas, propusimos “ponernos en la piel de los personajes”. Para ello, cada estudiante tomó un personaje de la película o el cuento e imaginó cómo hubiese respondido a las siguientes preguntas (basadas en el juego El cuestionario de Proust):

- ¿Cuál es tu virtud favorita?
- ¿Cuáles son tus cualidades preferidas en un hombre?
- ¿Cuáles son tus cualidades preferidas en una mujer?
- ¿Cuál es tu idea de la felicidad?
- ¿Cuál es tu idea de la tristeza?

Finalmente, solicitamos a los estudiantes crear una conversación sobre la igualdad entre un personaje del cuento y otro de la película.

En su trabajo, Lucía creó una conversación entre Harry –de “Harrison Bergeron” (1961) y Samuel –de *12 years a slave* (2013). Harrison es un joven de 14 años que se rebela ante la imposición del gobierno de cargar con implementos que obstruyen su belleza, fuerza e inteligencia para que así sea “igual” a los demás. Samuel es un carpintero blanco quien está en contra de la esclavitud y ayuda a Solomon –protagonista de la película- a recobrar su libertad. Lucía explora los significados y tensiones de los conceptos de igualdad y libertad para estos personajes y las sociedades en las que viven (evidencia en cursiva en el extracto 3):

Extracto 3

Samuel: I am a carpenter, I was asked to build a gazebo for an owner of a cotton plantation. It was on 1853, err in New Orleans. There was a black man named Platt, but his real name was Solomon Northup. A free man, something very strange for black people then...

Harry: Freedom, hey Samuel be careful, that's something forbidden in this place. Everything, even your thoughts, if not the same as the ones most of the people are supposed to have, is dangerous. What do you think?

Samuel: If this is the future time, why are people not allowed to think freely?

Harry: I'll explain you everybody- at this time- should be equal in all imaginable ways: nobody can be smarter, better looking than anybody else.

Samuel: Soy carpintero. Me habían pedido que construyera un gacebo para el dueño de una plantación de algodón. Fue en 1853 eh, en Nueva Orleans. Había un hombre negro llamado Platt..., pero su verdadero nombre era Solomon Northup. Un hombre libre, algo muy raro para la gente negra entonces...

Harry: Libertad, ey Samuel tené cuidado, eso es algo prohibido en este lugar. Todo, hasta tus pensamientos, si no son iguales a los que la mayoría de la gente se supone que tenga, es peligroso. ¿Qué pensás?

Samuel: Si este es el futuro, ¿por qué no se permite a la gente pensar libremente?

Harry: Te voy a explicar todos –en este momento- deben ser iguales en todas las formas imaginables: nadie puede ser más inteligente, más apuesto que otra persona]. (Diálogo de Lucía, 25/9)

El trabajo de Lucía pone de manifiesto que entender la igualdad como falta de diversidad da lugar a la sociedad totalitaria en la que vive Harry. De alguna manera, la conversación creada por María –también entre estos dos personajes- dialoga con esta idea (evidencia en cursiva en el extracto 4):

Extracto 4

H: (...) People consider me ‘a rebel’ because I can’t stand the fact that everyone is being controlled by the government. No one is free and its shocking that nobody is doing something to change it...it’s frustrating, we are the only ones trying to get rid of this crazy people and this crazy laws.

S: You’re right but laws change. Universal truths are constant. It’s a fact, a plain and simple fact that what is true and right is true and right for all. [H: yeah I know...these things take time...] yes, it does take time, and we have to do the best we can to achieve an intercultural diversity all around the world. I understand your immediate need to leave this cell but you’ll have to wait anyways...

[H: (...) La gente me considera un ‘rebelde’ porque no puedo soportar el hecho de que todos seamos controlados por el gobierno. Nadie es libre y es escandaloso que nadie haga algo para cambiar esto... es frustrante, somos los únicos tratando de librarnos de esta gente loca y sus locas leyes.

S: Tenés razón pero las leyes cambian. Las verdades universales son constantes. Es un hecho, un hecho liso y llano que lo que es verdadero y correcto es verdadero y correcto para todos. [H: si ya sé...estas cosas llevan su tiempo...] si, lleva su tiempo, y tenemos que hacer lo mejor que podamos para alcanzar diversidad intercultural en todo el mundo. Entiendo tu necesidad inmediata de dejar esta celda pero vas a tener que esperar de todos modos]. (Diálogo de María, 25/9)

En su trabajo, a través de Samuel, María resalta el valor de lo universal y, al mismo tiempo, de la diversidad intercultural como modos de superación de las leyes que, según Harry, impiden la libertad. Podríamos decir que propone que la igualdad no supone eliminar la diversidad, sino darle lugar en el marco de la igualdad de derechos para todas las personas.

A modo de reflexión

Nos propusimos, a través de este taller, brindar oportunidades de formación y de ejercicio de una ciudadanía intercultural crítica. Nuestras aproximaciones preliminares a las respuestas de los estudiantes sugieren que interpelaron las obras literarias y fílmicas desde una perspectiva de derechos, abordando críticamente temas como la discriminación, la igualdad y la libertad. También parecen haber explorado distintas perspectivas, a través de los personajes, y haber establecido vínculos entre los contextos ficcionales y su realidad social. Además, el trabajo con los textos teóricos parece haber brindado herramientas para ello. Podría decirse que esta experiencia facilitó reconocer la realidad social y, quizás, actuar sobre ella. Esperamos estar contribuyendo, de este modo, a una universidad que construya conocimiento en y para el mundo, en un contexto local y mundial y que así lo requiere.

Referencias bibliográficas

- Attemborough, R. (1987). *Cry Freedom*. Reino Unido y Sudáfrica: Marble Arch Productions.
- Barnett, R. (2011). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V. Quintanilla, y E. Ticona. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (pp. 51 – 70). Bolivia: Convenio Andrés Bello- Instituto Internacional de Integración.
- Fitzgerald, F.S. (1925). *The Great Gatsby*. Nueva York: C. Scribner's Sons.
- McQueen, S. (2013). *12 years a slave*. Estados Unidos y Reino Unido: Summit Entertainment.
- Morrison, T. (1973). *Sula*. Nueva York: Knopf.
- O'Connor, M. F. (1955). *The displaced person*. En *A good man in hard to find*. San Diego: Harcourt, Brace and Company.
- Osler, A. (2005). Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world. En A. Osler y H. Starkey, *Citizenship and Language Learning. International Perspectives* (pp 3-22). Stoke on Trent y Sterling, Trentham Books.
- Paton, A. (1961). "A drink in the passage". En *Tales from a Troubled Land*. Nueva York: Scribner.
- Plath, S. (1963). *The Bell Jar*. Londres, Heinemann.
- Siede, I. (2007). *La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Thomas, E. y Stornaiuolo, A. (2016). Restorying the self: Bending toward textual justice. *Harvard Educational Review*, 86(3), 313-338.
- Vonnegut, K. (1961). "Harrison Bergeron". *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*.

Jóvenes mujeres y derecho a la educación superior: dinámicas de acceso y políticas de ingreso en tiempos neoliberales

Hernán Longobucco

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata
herjol76@gmail.com

Introducción

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad.

(Decreto de la Universidad de Bologna, 1377)

La presente ponencia surge de un recorte del marco teórico y algunos interrogantes y supuestos de una investigación en curso que se propone dar cuenta de dos procesos articulados y simultáneos: la politicidad construida a partir de la experiencia universitaria de jóvenes mujeres estudiantes y sus itinerarios biográficos en el contexto de las características institucionales, culturales, pedagógicas y territoriales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ubicada en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina. Y, por otra parte, la identificación y análisis de un conjunto de políticas de ingreso, dinámicas de acceso y permanencia destinadas a construir afiliación universitaria y a atender al tránsito de las y los estudiantes de los primeros años en la mencionada Casa de Estudios.

Estudiar políticas educativas en articulación con políticas de género tiene como presunción la idea de que el instrumental teórico que pone a disposición la teoría de género puede contribuir a relevar aquellas propuestas políticas que tienden a la igualdad y a la inclusión educativa, y a configurar un sistema educativo más justo en términos de la distribución de oportuni-

des de las y los jóvenes. Nos proponemos centrar la mirada en quienes son en su gran mayoría primera generación de estudiantes y específicamente en jóvenes mujeres de un territorio particular donde por mucho tiempo se han negado el acceso a ciertos bienes y servicios culturales.

Politicidad y experiencia en jóvenes mujeres estudiantes

Uno de los dos procesos a indagar supone hacer visible la politicidad de la experiencia universitaria en jóvenes mujeres, una cualidad que puede alojar potencialmente cualquier vínculo social, producto de unas relaciones de poder inscritas en dicho vínculo que lo vuelven contingentemente “poli-tizable”. Hablamos de los sentidos políticos que se vuelven tales en su contexto de significación y en los posicionamientos en tensión con el poder que muestran. Contexto y posicionamientos son los que permiten distinguir su condición de politicidad (Bonvillani, 2017). Se trata de estudiar la experiencia de un grupo diferente en varios sentidos, pretendemos documentar vidas de quienes han sido omitidas o ignoradas en las narraciones del pasado. Mujeres estudiantes de sectores populares sobre quienes es preciso llamar la atención acerca de dimensiones de sus vidas usualmente consideradas poco dignas de ser mencionadas.

Poner en foco la experiencia implica una incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas, distintos aspectos y elementos propios de la vida universitaria combinando las perspectivas de las estudiantes con la exploración de las culturas institucionales. Se pretende realizar una aproximación histórica que identifique y sitúe algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas, que dé cuenta de la sensibilidad a lo cotidiano y de los diferentes modos de apropiación de la institución que ponen en juego las estudiantes de la UNAJ y de los contextos materiales de lo vivido allí.

La politicidad de las y los jóvenes de sectores populares se encuentra atravesada por lo que Bonvillani (2012) denomina “gramática de la necesidad”, que empuja hacia la procuración cotidiana de recursos -materiales y simbólicos- que permiten el mantenimiento de la propia vida. En términos generales, esto delinea los modos de participación política de las y los jóvenes de estos sectores sociales con un fuerte anclaje en el lugar donde inmediatamente se despliega la cotidianeidad. Esta “territorialización de la política”

(Vommaro, 2015 citado en Bonvillani, 2012) requiere de procesos de articulación de esfuerzos colectivos que van generando distintas formas organizativas en el espacio del territorio comunitario.

En ese sentido, el término politicidad se halla en estrecha relación con el concepto de cultura política porque nombra un universo de significados que la política y el hacer política adquiere. Además incluye la referencia a la experiencia anterior como constitutiva de la percepción y significación actual de las prácticas, y la resignificación continua que se opera en el plano de la memoria. Si consideramos ambos aspectos, politicidad da cuenta de la forma en que la cultura política es incorporada en (y por) los actores, de forma tal que encuentra una referencia más inmediata en las prácticas que genera, en el cómo se constituye esta cultura.

La segunda intención es examinar cómo son esos contextos materiales donde se materializan las experiencias, sus dimensiones institucionales y disciplinares: la organización académica y curricular, las políticas de ingreso y acompañamiento de las trayectorias académicas, las condiciones de cursada y espacios formativos. Nos preguntamos ¿qué instancias de reconocimiento de las diferencias el sistema universitario ha construido para producir inclusión social y educativa? ¿Cómo se materializa el de derecho a la universidad?

El inicio del siglo XXI estuvo acompañado por un conjunto de políticas de Estado en la región que impulsaron activamente los DDHH, la justicia social, la equidad y la no discriminación. Argentina puso el eje en superar las políticas de carácter asistencial y focalizado de la década de 1990 para orientarse a políticas universales e igualitarias fundamentalmente dirigidas a grupos sociales que tenían sus derechos vulnerados (Martínez, 2011).

El espacio abierto en la sociedad pos crisis del 2001 encontró a una variedad de actores sociales (empresarios, sindicatos, familias, docentes, estudiantes, partidos políticos y organizaciones sociales, religiosas, etc.) debatiendo sobre los cursos gubernamentales de acción. A su vez, posibilitó el cuestionamiento de las políticas gubernamentales dominantes en el ciclo anterior como producto de decisiones “desde arriba”. En ese contexto la conducción del nuevo gobierno, retomó con gran acierto la tradición iniciada en otros momentos de la historia nacional al concebir las políticas públicas como respuestas a las demandas e inquietudes “desde abajo”, es decir desde la sociedad.

Como señala la literatura específica concebir las políticas como públicas resultaría más democrático y eficaz que aquellos cursos de acción diseñados e implementados desde el aislamiento de los tecnócratas (ya sea nacionales o internacionales). Este aislamiento suele acontecer cuando gobiernan las derechas políticas como sucede en la actualidad en nuestro país. El neoliberalismo suele reclamar y aplicar decisiones técnicas como modo de reemplazar lo político. Por este motivo es importante recordar que en toda sociedad humana existe una disputa esencial en torno a los derechos (Carlos Vilas, 2011).

Argentina logró desde el 2003 expandir derechos educativos al haber: a) ampliado el acceso a todos los niveles de su sistema educativo, b) generado el reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas, y c) propiciado un crecimiento notable del financiamiento educativo, con la sanción de una Ley votada por amplia mayoría en el Congreso. Ciertamente, “el derecho a la educación” como demanda-consigna se gestó en la década anterior para movilizar la resistencia frente a las reformas neoliberales.

La Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias en el año 2008 marca un antes y un después en la historia de la Universidad. De allí salió una importantísima declaración que define a la universidad como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados” (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008, p. 1):

Por supuesto que esta enunciación no es una cuestión menor, impacta de manera profunda en la idea misma acerca de qué es una Universidad, para qué y para quiénes debe existir. Desde el enfoque de derechos, la Universidad es un bien público y social, esto significa que no es ni puede ser considerada una mercancía, no es un bien transable en el mercado o un servicio que pueda darse y venderse por un precio. No. La universidad es un bien público y social, gratuito, una cosa pública o de todos, y pertenece por lo tanto al ámbito de los bienes comunes que toda sociedad produce y de la cual depende nuestra forma de vida. (Conno, 2018, p.69)

Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educativa requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número

ro posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

El sistema universitario en los últimos años

El sistema universitario argentino fue el nivel educativo que más se desarrolló desde la recuperación democrática en 1983. Si bien existieron diferencias pronunciadas entre los distintos gobiernos y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes, ni el número de sedes universitarias dejaron de aumentar años tras año. En el año 2010 al momento de realizarse el último censo realizado en Argentina la población de cinco años o más era de 36.609.397, 24.540.78 personas declararon haber asistido a una institución educativa, 6.937.532 finalizaron la escuela primaria, 5.470.276 culminaron la escuela secundaria, 1.548.473 se graduaron en el nivel superior no universitario y 1.679.798 concluyeron la universidad. Como para dar cuenta de la dimensión del cambio operado en 30 años, para 1983 había 400.000 estudiantes universitarios, al finalizar el 2015 eran 1.902.953.

Otra situación a considerar para comprender la transformación en curso es la cantidad de establecimientos. Según la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el año 2016, el sistema universitario argentino está conformado por 130 instituciones (66 estatales y 64 privadas), 111 de esas instituciones son universidades (57 nacionales, 4 provinciales, 49 privadas y 1 universidad extranjera/internacional) y otras 19 son institutos universitarios (4 nacionales, 1 provincial, 13 privados y 1 extranjero/internacional). En el periodo 2006/2016 la ampliación de la red institucional universitaria se produjo especialmente a través de la creación de universidades nacionales, se crearon 22 instituciones de gestión estatal y 10 de gestión privada (Bottinelli y Sleiman, 2017).

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.026 en el año 2006 hasta finales del año 2015 se registran modificaciones ascendentes en la cantidad de estudiantes (19,7%), nuevos inscriptos (275) y egresados en el sistema universitario (47%). La Ley señala que la educación superior está conformada tanto por universidades e institutos universitarios como por institutos de educación superior (de formación docente o técnico-profesional). El mapa de esta heterogénea oferta registra que para el año 2014 había cerca de 2,8 millones de estudiantes en el sistema universitario y 800

mil en institutos superiores, 144 mil de los estudiantes universitarios correspondían a la matrícula de posgrado. Con la nueva oleada de creación de universidades entre el año 2007 y el 2015 (21 en total) la oferta de educación superior según zona geográfica generó una distribución territorial más equitativa. En la actualidad cada provincia, al menos cuenta con una universidad nacional (Bottinelli y Sleiman, 2017).

Los datos disponibles en la SPU indican que desde el año 2009, con la creación de las siete universidades ubicadas en el conurbano de la provincia de Buenos Aires, opera un incremento total en la matrícula de las universidades (21% en privadas, 12% en las estatales). En cuanto a los egresados también se registra una importante evolución que contrasta con los análisis y comparaciones descontextualizadas y parciales que realizan fundamentalmente los medios de comunicación hegemónicos. Si bien son bajas las tasas de graduación, cuando se las compara con la de los países centrales, generalmente no se considera que una porción importante de estudiantes argentinos realice sus estudios universitarios a la par del trabajo. Las condiciones de vida de la mitad de los estudiantes están marcadas por su condición de trabajador y por ser, el 20% de ellos/as, jefe/a del hogar.

Finalmente otras dimensiones a contemplar para comprender la magnitud de las transformaciones en el sistema universitario es el presupuesto que destina el Estado Nacional año tras año y los cambios operados en la regulación desde la formulación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995 que ha otorgado a las universidades la facultad para decidir sus políticas de admisión. La discusión sobre los modos de acceso a las universidades ha continuado impregnada de connotaciones políticas y no ha logrado consenso entre los distintos actores del sistema (estudiantes, cuerpo académico, responsables del diseño de políticas universitarias, etc.).

La Jauretche y sus políticas: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad

El proyecto de creación de la UNAJ fue ampliamente soñado y trabajado por la comunidad de Florencio Varela: referentes políticos y sociales, organizaciones sindicales, sociales, de medios de comunicación, representantes de empresarios e industriales de la zona de incumbencia.

La UNAJ es una entre otras universidades del conurbano bonaerense creadas en las últimas dos décadas que se define a sí misma como la primera

universidad del país que referencia en su nombre a una figura de la cultura nacional, del que toma un ideario intelectual e ideológico particular. Esta singular situación supone reivindicar un modo de comprender la realidad y hacerlo consistente, tanto en el plano de las definiciones de principios, como en la acción concreta. Arturo Jauretche fue uno de los más importantes pensadores nacionales del siglo XX. Periodista, intelectual y militante político, toda su vida fue coherente con su apoyo apasionado por las causas populares y su marcado antiimperialismo (Itchart et al 2018, p. 16). La UNAJ se crea el 2 de diciembre del año 2009 y representa una de las 57 universidades nacionales que existen en el país con una oferta de carreras de grado orientadas a formar profesionales en el campo de la salud, la producción, el trabajo social y una impronta inclusiva que supuso garantizar el derecho a la universidad a un conjunto de habitantes del conurbano bonaerense:

Fenómeno que da cuenta del proceso de masificación y apertura al ingreso de nuevos sectores sociales (concretamente sectores populares) a la universidad. Experiencia compartida con primos, hermanos mayores, cuñados, sobrinos e hijos. En este sentido, aunque se trata de generaciones etarias diferentes, todos integrarán en el próximo lustro la categoría de primera generación de universitarios. (Colabella y Vargas, 2013, p. 3)

La cercanía territorial para esa gran cantidad de habitantes y la mayor oferta horaria hicieron que tanto jóvenes como adultos, hombres y mujeres puedan combinar trabajos y estudios. Las carreras que ofrecen y eligen las y los estudiantes tienen un vínculo directo con las necesidades y demandas de la región. Por otro lado, la creación y diseño de estructuras institucionales flexibles replanteó la tradicional relación entre docencia, investigación, vinculación y transferencia. La intención es generar un perfil docente que pueda desarrollar su actividad atendiendo a esas líneas de trabajo.

Otra preocupación institucional son las condiciones de cursadas de las y los estudiantes. Desde el proyecto fundacional se indica que los cursos no serían de más de 40 estudiantes, con la intención de garantizar una relación cercana y de proximidad entre docentes y alumnos/as de cada curso. Esta definición institucional tuvo un correlato material en la construcción de la infraestructura, en tanto se requieren aulas y espacios para generar y reproducir este tipo de relación. Fundamentalmente estas preocupaciones están materializadas a partir de la creación de un área de Bienestar Estu-

diantil en la que funcionan programas de becas estudiantiles, de tutorías y de clases de apoyo (Villanueva, 2015).

Lxs estudiantes de la UNAJ pertenecen a tres Institutos: de Ciencias de la Salud, de Ingeniería y Agronomía y de Ciencias Sociales y Administración. Sin embargo, existe un cuarto Instituto, de Estudios Iniciales (IEI), que no tiene carreras pero recibe a todxs los estudiantes porque allí se desarrollan el Curso de Preparación Universitaria (CPU) que hacen lxs ingresantes, los Talleres Complementarios (TC) para quienes desapruaban el CPU y el Ciclo Inicial (CI) que cursan en los primeros años de sus respectivas carreras. El CPU está compuesto por tres materias, el Taller de Vida Universitaria (TVU), el Taller de Lengua (TL) y el Taller de Matemática (TM) y constituye el primer tramo de cursada, un curso que dura 7 semanas entre febrero y marzo de cada año lectivo. Las y los estudiantes deben cumplir con el requisito de asistencia establecido por el reglamento, sin embargo, no se exige como condición de ingreso a la UNAJ la aprobación de los talleres. Quienes desapruaban alguna o todas las asignaturas del CPU ingresan a la universidad bajo la condición de cursar los TC simultáneamente a las materias del primer año de su plan de estudios. Por eso los TC, que están conformados por las materias Taller Complementario de Matemática (TCM), Taller Complementario de Vida Universitaria (TCVU) y Taller Complementario de Lengua, (TCL) representan un espacio de apuntalamiento académico destinado a las y los alumnos que no han logrado alcanzar los objetivos planteados en el CPU.

Estos talleres constituyen una experiencia novedosa, en principio porque siendo parte del CPU como requisito de ingreso, es a la vez simultáneo a la cursada de materias del primer año de todas las carreras, es decir que es cursado por estudiantes que han cambiado su status de ingresantes a estudiantes regulares pero aún adeudan parte del requisito de admisión, por ello requieren la puesta en práctica de múltiples estrategias pedagógicas y de planificación institucional, orientadas a brindar a los estudiantes con mayores dificultades (tanto de índole disciplinar, como de ambientación y de afiliación) las herramientas necesarias para la vida académica con el objeto de promover su permanencia y el buen desempeño en los ciclos posteriores.

Otra política referida al ingreso son las “Jornadas de Universidad a puertas abiertas”. En ellas se recibe a escuelas y estudiantes secundarios de la región con visitas guiadas, talleres de diversas carreras, orientación vocacional e información sobre la inscripción del ciclo lectivo y el CPU.

Por último, el IEI tiene el Ciclo Inicial, representa un módulo común a todas las carreras que se dictan en la UNAJ y supone el desafío de acompañar a los estudiantes para que puedan fortalecer y desplegar las competencias necesarias e indispensables para el trabajo académico disciplinar que están iniciando. Consta de cuatro materias: Matemáticas, Taller de Lectura y Escritura, Problemas de la Historia Argentina y Prácticas Culturales. Esta transversalidad supone un debate frente a la formación disciplinar tradicional organizada como compartimientos estancos. Dichas materias son cuatrimestrales y pueden promocionarse (Itchart, 2015). Las Jornadas de Universidad a Puertas abiertas, el CPU, los TC y las materias del Ciclo Inicial fueron pensadas como políticas que suponen que “ingresar” no consiste sólo en un trámite administrativo sino, por sobre todas las cosas, un proceso, que también es administrativo pero sobre todo académico, social y cultural.

Reflexiones finales: ¿por qué yo no puedo llegar?

Las luchas por la libertad, la justicia o la igualdad son luchas por el reconocimiento de derechos que les corresponden a que participan de una comunidad. Hablamos de derechos cuando reconocemos las formas más estables que hemos encontrado los seres humanos de reconocernos como miembros plenos de una comunidad política. La separación de un conjunto de personas del ámbito de los derechos significa no solo la exclusión de la comunidad, sino también de la misma condición de humanidad.

Uno de los logros más importantes de los 12 años de gobiernos kirchneristas ha sido la posibilidad de comenzar a avanzar hacia el ejercicio concreto del derecho a la educación y particularmente del derecho a la universidad. Este último es el derecho de cualquier persona a ingresar, permanecer y egresar de ella, es principalmente el derecho que tienen la sociedad y sus distintas organizaciones y movimientos, y los diversos sectores de la producción material y simbólica, a beneficiarse del trabajo que en ella se realiza: en sus aulas, laboratorios, talleres, investigaciones, congresos, publicaciones. Es el derecho a pensar y está íntimamente relacionado con el derecho a la comunicación, que es el derecho a comunicar lo que pensamos y constituye uno de los principios básicos de cualquier Estado republicano (Conno, 2016).

La investigación pretende avanzar sobre cómo la universidad, específicamente la UNAJ, ha permitido a las jóvenes mujeres conquistar y ejercer este

derecho humano fundamental ¿Qué marcas deja la experiencia universitaria? ¿Cómo son las relaciones elaboradas con la política durante sus vidas? ¿Qué experiencias de participación imprimen su acercamiento, distancia, compromiso o antipatía con la actividad política? ¿Cómo son los vínculos y lazos que tejen al interior de este espacio universitario? ¿Cómo son apropiados y/o reformulados los fines y funciones de la universidad? ¿Qué horizontes de expectativas, proyectos y sueños genera la experiencia en la UNAJ? El tránsito por la universidad debe habilitar otras capacidades, habilidades, conocimientos y saberes, fundando así la condición de posibilidad para el ejercicio de otros derechos que hasta el momento han sido vulnerados o no reconocidos.

Referencias bibliográficas

- Bonvillani, A. (2017). Sentidos políticos del estar juntos: jóvenes, grupalidades, política. En *Revista De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales*, 6 (7). 2-22.
- Botinelli, L. y Sleiman, C. (2017). Un mapa en expansión. En *Revista Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, Agosto, 2017.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Colabella, M.L. y Vargas, P. (2013). "La Jauretche". Una Universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218063624/policybrief.pdf>
- Conno, D. (2016). Universidad, comunicación y derechos. *Diario Página 12*. Recuperado de
<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-304009-2016-07-12.html>
- Conno, D. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos del Derecho a la Universidad? En Itchart, L., Donati, J., González Velasco, C. (2018). *Curso de preparación universitaria*. (Pp. 68-72). Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Itchart, L., Donati, J., González Velasco, C. (2015). *Curso de preparación universitaria*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Martínez, M.E. (2015). Derecho a la educación en América Latina. En: Analía Palacios (comp.) *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender* (Pp 23-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, NOVEDUC.
- Organización de Estados Iberoamericanos. *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Palermo A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. En *Revista argentina de sociología*, 4 (7), 11-46.
- Vilas, C. (2011). *Política y Políticas Públicas en América Latina*. En: Fioramonti, Cristina y Anaya, Paula (comps.). *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata, AECID/COPPPAL/Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, págs. 37-74.

¿Por qué la educación es un derecho humano fundamental?

Félix Temporetti

UNR; UADER

felixtemporetti@yahoo.com.ar

Introducción

Se plantea y analiza el significado y alcance dado a la expresión: “La educación es un derecho humano fundamental” ¿Cuáles serían razones suficientes para considerar a la educación un derecho humano fundamental? Se considera relevante para contribuir a la comprensión del problema establecer la semejanzas y diferencias entre educación y escolarización, entre educar y enseñar. Se propone repensar la cultura “escolar” o del “enseñaje”, hegemónica en las denominadas “instituciones educativas”, para reconstruir una cultura de la educación basada en el desarrollo de una política del cuidado de vida en sus diversos momentos y teniendo en cuenta las actuales transformaciones socioeconómicas y culturales que ponen en la mesa del debate las relaciones entre la Familia, la “Escuela” y el Estado.

Educación y derechos humanos

La educación constituye un fenómeno complejo cuyo estudio, en la actualidad es abordado desde una diversidad de campos disciplinarios en particular desde las ciencias sociales y humanas (la filosofía, la pedagogía, la historia, el derecho, la sociología, la economía, la antropología, las ciencias políticas, la psicología...) aunque mucho también dicen al respecto las ciencias de la naturaleza, en particular la biología.

Los derechos humanos, por su parte, se caracterizan también por la complejidad de su problemática cuyo núcleo central lo conforma un entramado ético, jurídico, político y el desafío de profundas transformaciones estructurales, económicas, sociales y culturales (a nivel de lo macro) como en las

organizaciones e instituciones (a nivel de lo micro). La problemática de los derechos humanos está atravesada por la discusión y la disputa no sólo en las maneras de entenderlos sino también en la de realizarlos y defenderlos. De este modo conforma un campo no sólo complejo sino además conflictivo, donde intereses, aspiraciones y necesidades de grupos y personas, se ponen en juego, convergen y confrontan sobre la definición de líneas de acción frente a las urgencias del presente y las proyecciones hacia el futuro.

Creo que cuando se analiza el binomio educación y derecho humanos es posible establecer una distinción conceptual que permite poner un cierto orden en el campo de estudio y nos ayuda en el análisis y en la orientación de nuestras prácticas interesadas en la cuestión. Me refiero la distinción entre educar en derechos humanos, por un lado y, la educación como un derecho humano fundamental, por otro. Establecida y consensuada esta diferenciación resulta imprescindible, a su vez, analizar los significados que se le atribuyen a ambas expresiones en los discursos académicos, en las prácticas educativas y docentes y, en general, en los modos, formas y procedimientos en como las instituciones llamadas educativas organizan y despliegan sus prácticas y las justifican.

Diversas indagaciones y diferentes tipos de experiencias vividas en la cocina misma de las instituciones dedicadas a lo que se suele llamar “educación formal” habilitan a sostener que tanto el derecho a la educación como la educación en derechos humanos constituyen un asunto complicado de abordar, sujeto a una diversidad de interpretaciones y donde las contradicciones entre lo que se dice que se piensa y lo que se hace, constituye una moneda corriente.

Educar en derechos humanos, enseñar sobre derechos humanos

La expresión educación en derechos humanos provoca una primera reflexión ya que su significado suele camuflar otro relacionado: enseñar los derechos humanos. Aquí encontramos un núcleo problemático el cual dispara un abanico de otros interrogantes y esboza una diversidad de senderos por donde transitar la reflexión y repensar propuestas para la acción. Dicho núcleo problemático se caracteriza por los significados teóricos prácticos de los términos “escolarizar” / “escolarización” y “educar” / “educación”. Sus desarrollos históricos culturales, disparados por la impronta de la Revolución

Francesa y de los movimientos liberales que revolucionaron tanto en Europa como en América, durante el S. XIX han seguido recorridos diferentes dando lugar a un debate fundacional.

Las denominadas instituciones educativas de la modernidad han tenido y tienen como mandato principal ocuparse de enseñar, transmitir y promover la adquisición de conocimientos, que algunos se empeñaron en denominar aprendizajes y otros, en la actualidad, los han transformados en competencias. En modo coherente con estas funciones los términos: docente, profesor, maestro refieren, con sus más y con sus menos, a quienes enseñan y los términos alumno, estudiante o aprendiz aluden a quienes reciben la enseñanza, adquieren conocimientos o aprenden. La educación, en el significado más pleno del término que incorpora lo que podríamos sintetizar las prácticas de cuidado fue la tarea principal asignada de manera explícita a estas instituciones (Arendt, 1959). De este modo escuelas, colegios, centros, institutos y universidades –desde el nivel inicial hasta el universitario– están atravesadas fundamentalmente por una diversidad de procesos y productos que podríamos sintetizar como “enseñaje”. Este neologismo es utilizado para indicar las imbricadas actividades de enseñanza y de aprendizaje que caracterizan fuertemente y en la cual invierte la mayor parte del tiempo dichas instituciones. Esta idea ha dado lugar a la afirmación: “La Escuela enseña y la Familia educa”, defendida por algunos sectores de la sociedad como emblema de esta tradición escolar y que algunos utilizan cual sentencia para poner orden y delimitar responsabilidades ante acontecimientos conflictivos y confusos entre alumnos, padres, docentes y directivos que ocurren en las Escuelas, cada vez con mayor frecuencia. Por otro lado, en los espacios de la vida académica los significados de educación y escolarización se traslapan con suma frecuencia y facilidad produciendo dificultades para analizar, construir conocimientos y encarar respuestas concretas a los problemas y demandas que delimitarían lo que se podría denominar una cuestión educativa. Traslapan en tanto cubre total o parcialmente el significado de educación con el de escolarización. Esta operación lingüística semántica, que aparece con naturalizada ingenuidad, oculta cautelosamente y, por ende, dificulta entender el alcance de la educación tanto en el campo de la construcción teórica como de las prácticas.

En este sentido, afirmamos que educar en derechos humanos, a diferencia de solo enseñar sobre los derechos humanos, implica, necesariamente, la tarea de construir una cultura de la educación, una cultura institucional,

una Escuela organizada sobre las tramas conceptuales y metodológicas de una comunidad que educa en y para una convivencia democrática, plural, participativa, dialógica, inclusiva. Una escuela que como institución incorpora en su trama conceptual y práctica una política de derechos y dispone y administra los instrumentos para resolver a través de la negociación los conflictos y contradicciones que necesariamente surgen en la convivencia cotidiana entre humanos. Como bien lo señaló hace tiempo John Dewey (1916) una escuela que educa en democracia y no que enseña sobre la democracia. Una escuela que educa sobre una política del cuidado del otro y enseña poniendo la mira en una meta fundamental la construcción de un sujeto reflexivo y crítico al mismo tiempo que solidario y comprometido para ejercer su condición de ciudadano. Una escuela que en todo lo que hace y dice promueve y protege el respeto al otro en el trato igualitario como ciudadano y en su singularidad como agente o sujeto.

En esa cultura de la educación, tal como se afirmó anteriormente, los derechos, hasta el momento conquistados, conforman y constituyen un foro y un sustento en la cual se mueven las interacciones e intercambios, con sus conflictos y contradicciones. Desde el reinicio de la democracia el corpus legal se hace relevante y, en los últimos años, se impulsó la sanción de leyes sustanciales, abriendo el camino de la profundización de derechos sociales y civiles hasta hace poco impensables, como el matrimonio igualitario, la identidad de género, la Asignación Universal por Hijo, la ley de salud mental, la de educación sexual integral... Se sentaron nuevas bases de funcionamiento en sectores claves como la educación y la salud. El marco legal de derechos humanos, que todos deberíamos conocer, no tiene un efecto mágico por sí mismo, sino que abre el camino a su implementación y a la reelaboración de representaciones tradicionales sobre nuestra convivencia. No son gratuitos, ni emergen de un desarrollo espontáneo. Desde la Revolución Francesa constituyen una conquista de amplios sectores de la población, son y siguen siendo el producto de la lucha ideológica y política.

En el ámbito de la educación formal, los derechos humanos interpelan no solo los vínculos y las convivencias escolares sino también los contenidos curriculares y los planes de estudio que se transforman en espacios de discusión y disputa. Asimismo, es importante tener en cuenta que, la educación con niños y adolescentes, con un enfoque en derechos humanos, es necesariamente un asunto que debe ser negociado con las familias lo cual abre un ámbito de intervención compleja y conflictiva que las escuela y colegios

deben aprender a gestionar. En todo momento es hoy un asunto institucional que no depende tan solo de compromisos individuales de docentes o profesores.

En síntesis, educar hoy en derechos humanos supone, en primer lugar, avanzar en la construcción de una cultura de la educación institucional sobre una matriz democrática, plural, y diversa. La democracia como un modo y una cultura de vida. Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad, la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo. Implica construir sistemáticamente una escuela donde impere la cultura de la participación, el diálogo y la negociación; haciendo esfuerzos para comprender las contradicciones, las trabas y los obstáculos que se presentan; cuidando los logros y estando alerta para la defensa de estos cuando se los intenta vulnerar o suprimir. Educar hoy en derechos humanos supone, también, fundamentalmente orientar sus acciones como docentes educadores guiados por una política del cuidado del otro, en su reconocimiento y escucha, de sostenerlo en su proyecto de vida, de ayudarlo a transitar los senderos propuestos en los momentos en que nos encontramos y en muchos casos como bien lo han mostrado los maestros argentinos mirar al otro a los ojos y escucharlos tanto en lo que dicen como en los sonidos que emiten sus tripas. Educar hoy en derechos humanos supone poner en la mira de nuestros encuentros con los educandos en nuestras interacciones con el mundo de los textos, de lo socio cultura histórico y de la naturaleza la construcción de una conciencia reflexiva crítica que nos permita asumirnos como sujetos de derechos y sus defensores en el espacio público. Para ello es necesario no sólo conocer cuáles son esos derechos, las razones que los justifican, los momentos históricos en que se establecen, la persistencia de sus violaciones, las luchas para lograrlos y garantizar su vigencia cotidiana sino también tener conciencia de lo que significan en los proyectos de vida de cada uno en tanto miembro de grupos, instituciones y comunidades en una sociedad democrática en un Estado de Derecho.

Es importante señalar que, en la actualidad de la América del Sur, los derechos humanos y la educación no pueden pensarse sin dos condiciones simultáneas: (1) La democracia, entendida no sólo como una organización de gobierno, sino como la plena y activa participación de todos en el espacio público sobre la base del ejercicio de la ciudadanía. (2) El desarrollo econó-

mico y social, entendido no sólo como un crecimiento cuantitativo de variables económicas y sociales, sino también como la distribución más justa e igualitaria de los bienes materiales y culturales. Derechos humanos, democracia participativa, justicia social y educación se refuerzan mutuamente porque son interdependientes, de la misma manera que lo son los distintos tipos de derechos.

La educación como derecho humano fundamental

Por otro lado, sostener que la educación es un derecho humano fundamental no constituye un mero supuesto ni surge de una mera decisión política ideológica, sino que se sostiene en una diversidad contundente hechos científicos que la avalan. En la actualidad se disponen de cuantiosas evidencias que apuntan a confirmar que la práctica social que denominamos educación constituye un componente constitutivo de la humana condición (Bruner, 1997). Es un bien básico y primario que, si faltase en los inicios de la vida extrauterina, el proyecto vital quedaría truncado. En este sentido la educación, no es un agregado externo, ni un factor del desarrollo. Como el agua, el aire o los alimentos, es una necesidad básica vital que en la actualidad se reconoce como un derecho fundamental por los Estados modernos, y que, de un modo u otro, deben garantizar con distinto grado de intervención y de muy diversas formas acordes a momento del desarrollo vital.

Se caracteriza por ser una práctica social, inherente a los colectivos exclusivamente humanos. Los datos acumulados por diversas investigaciones en el campo de la evolución (filogénesis) y del desarrollo (ontogénesis) muestran nuestra condición gregaria e intersubjetiva donde la educación constituye uno de los instrumentos esenciales para sostener, acompañar, orientar, conducir el crecimiento humano, la vida misma (Tomasello 2010). Esta manera de entender la educación conduce a replantearse el lugar de la misma en los estudios sobre los seres humanos, dicho de otra manera, como debemos proceder para encarar el estudio apropiado del hombre. La educación en tanto acción transformadora de los adultos hacia quienes crían y de los docentes hacia quienes siguen criando en algún aspecto o sentido, se nos presenta en las investigaciones y estudios en primer lugar como necesaria y universal a todo colectivo humano, es un accionar entre humanos inevitable y, como muy bien lo observara Sigmund Freud, esencialmente imposible

(Freud, 1930) ya que se encuentra un yo o sujeto que resiste a la anulación doctrinaria. La educación como fenómeno universal adquiere a su vez una impronta local y singular marcada por la historia cultural de cada comunidad, pueblo o nación. Acorde a los elementos señalados, y otros también relevantes pero que no desarrollamos aquí para adecuarnos a la demanda de brevedad, es posible sostener que la educación es uno de los derechos básicos tal vez el principal de de todos los derechos humanos por ser la clave que posibilita el ejercicio de los demás derechos, tanto de los civiles y políticos como de los sociales, económicos y culturales.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1959) *La crisis de la educación*. Traducción de José Manuel Romero revisada por Julio Bayón Cuaderno gris, 1993 - dialnet.unirioja.es
- Bruner, J. (1997) *Educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor
- Dewey, J. (1916) *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995
- Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. En: Freud, S. *Obras Completas*. Vol. XXI. Buenos Aires. Amorrortu, 1990
- Savater, F. (2006). *Fabricar humanidad*. En *Los Sentidos de la Educación*. Revista PRE-LAC N.º 2, julio de 2006, págs. 26-30. Santiago. Chile. OREALC/UNESCO.
- Tomasello, M. (2010) *Por qué cooperamos*. Buenos Aires, Katz Editores.

Feminismo y educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria

Ma. Elena Martínez; Viviana Seoane

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

maeunlp@gmail.com; viviseoane@gmail.com

Introducción

El pensamiento feminista ha producido aportes relevantes para redefinir los términos de justicia en la vida social e identificar las formas en que se realizan la dominación y la opresión sobre algunos grupos. Como campo académico y colectivo histórico, político y social, los movimientos pedagógicos y los feminismos han dirigido su mirada hacia las formas de la opresión y dominación, participando de manera activa en un proceso incesante de reconstrucción de la memoria. También la memoria ha sido central para la construcción del feminismo y fundamental “en la labor de recuperación de la memoria colectiva de las mujeres y de sus diferentes experiencias de opresión sumisión o rebelión” (Llona, 2009, p.1) haciendo posible la producción de su memoria histórica.

Derechos Humanos y memoria constituyen el marco de los movimientos sociales proponiendo nuevas formas de hacer política, de sociabilidad y de subjetividad. Los procesos de opresión y dominación neoliberal en América Latina están produciendo activamente políticas de la desmemoria, a fin de imponer, a través de violencias físicas, materiales y simbólicas, la persistencia de un silenciamiento inscripto en la matriz colonial patriarcal. De este modo, la dominación siendo un fenómeno estructural y sistémico del capitalismo contemporáneo se dirige a impedir la participación de ciertos grupos en la determinación de sus acciones o en las circunstancias que condicionan sus acciones (Young, 2000). En tanto, opresión es una categoría que permite analizar y evaluar tanto las estructuras como las prácticas sociales. Lo común a los grupos oprimidos —resalta Young (2000)— es que las personas que lo integran sufren “alguna limitación en sus facultades para desa-

rollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos” (p.71-2).

Las políticas de la memoria de grupos y organizaciones sociales y políticas disputan contra el poder neoliberal el sentido de la educación pública con idearios y experiencias pedagógicas emancipatorias. En el marco de estas luchas, esta ponencia busca delinear algunos aspectos de una investigación en curso sobre las articulaciones entre los movimientos pedagógicos y los feminismos en el estudio de las políticas neoliberales de la desmemoria.

Feminismos, liberalismo y memoria

La teoría feminista ha desafiado los principios en los que se sustenta la teoría política liberal al criticar y reconceptualizar las nociones que representan valores universales invisibilizando la dominación masculina. Así, la crítica al contractualismo y a la división de las esferas pública y privada buscan alcanzar las fuentes de la dominación y opresión de las mujeres desde posiciones críticas al liberalismo como también desde lecturas más cercanas del feminismo liberal (Pateman, 1995; Mackinnon, 2014; Nussbaum, 2014).

El análisis del contrato social propuesto por Pateman(1995) incluye una serie de interrogaciones acerca de los sucesivos contratos en que se organiza la vida moderna, buscando las raíces de la subordinación de las mujeres y su exclusión de la vida política negándoles así la condición ciudadana. El cuestionamiento a la supuesta universalidad de las categorías de la teoría política liberal condujo a la producción de una teoría feminista que, como decíamos antes, alberga posiciones diversas en torno de como el liberalismo presenta la diferencia sexual y los atributos asignados a mujeres y varones.

De este modo, la teoría política feminista consigue reconceptualizar y producir otros sentidos acerca de la historia a partir de la reconstrucción y visibilización de la memoria de grupos y organizaciones de mujeres. Diversos colectivos lucharon y resistieron las formas de la opresión que emergieron a partir de la instalación del paradigma monetarista en el proceso de organización capitalista moderna de la sociedad. Es en este marco en el que el feminismo denuncia el carácter androcéntrico de la teoría política liberal, y se solidariza con muchos otros grupos desfavorecidos o subordinados ofreciendo herramientas teóricas para resistir y reinventarse en las luchas sociales.

Las críticas a la teoría política liberal conducen a la afirmación de posiciones y a la producción de otro marco teórico a partir del análisis de las condiciones reales de existencia de las mujeres. El feminismo radical es el resultante de esta búsqueda por hacer del feminismo una nueva epistemología.

el feminismo radical es feminismo, es feminismo no modificado, metodológicamente posmarxista. Se apresta a resolver la problemática marxista-feminista a nivel de método. Puesto que su método emerge de las condiciones concretas de todas las mujeres como sexo, disuelve la estructura individualista, naturalista, idealista, moralista del liberalismo. (...) Donde el feminismo liberal ve el sexismo como, básicamente, una ilusión o mito a desvelar, una imprecisión que se debe corregir, el feminismo auténtico ve el punto de vista del macho como algo fundamental al poder masculino de crear al mundo a su imagen y semejanza, a imagede sus deseos. (MacKinnon, 1987 en Castells, 1996)

El feminismo liberal entiende que la libertad abstracta que sostiene el liberalismo se convirtió en su principal problema a la hora de defender los derechos de las mujeres. La igualdad abstracta refuerza la desigualdad sustantiva al no considerar los mecanismos que la producen. En palabras de MacKinnon “la libertad antes que la igualdad (...) la libertad antes que la justicia, sólo servirán para liberar todavía más el poder de los poderosos (...) jamás liberarán aquello que más necesita poder expresarse” (2014, p.36).

Los diferentes feminismos confluyen en la necesidad de producir una nueva teoría política que nazca de las narrativas y testimonios de mujeres en tanto grupo oprimido. Un trabajo sobre la memoria de las experiencias de las mujeres, sus historias, sus presencias y sus voces, no para ampliar las antiguas categorías (como en sus comienzos intentó el feminismo liberal) sino para transformarlas sin por ello convalidar la existencia de una perspectiva epistemológica particular asentada en una visión esencialista de las mujeres.

Políticas educativas neoliberales: desmemoria y desposesión

Sobre finales del siglo XX el feminismo liberal y las luchas por el reconocimiento de la identidad y la diferencia, se articularon con los objetivos del capitalismo global cuando dejaron de lado los problemas de la igualdad material y la redistribución política y económica. Probablemente haya colaborado en este proceso el hecho de que las democracias que siguieron en toda América Latina a los regímenes dictatoriales profundizaron las políticas neoliberales. Como reconoce Schild (2016) “...la victoria de la democratización, por la que la izquierda había luchado, señaló también la derrota de las alternativas de izquierda a las relaciones sociales capitalistas” (p.41).

En la actualidad los gobiernos neoliberales latinoamericanos que accedieron al poder sobre la base del voto popular dieron inicio a un proceso de retracción de derechos y garantías constitucionales, lo que se puso en evidencia en el caso argentino a partir de diciembre de 2015 y que públicamente expresaran los diputados del PRO el 24 de marzo de 2017: “Nunca más a los negocios con los DD. HH.”. Un enunciado que sintetiza que estamos frente a regímenes de desposesión en el que las personas son rechazadas y discriminadas por quienes ejercen un poder normalizador y distribuyen la vulnerabilidad (Butler & Athanasiou, 2017).

ser desposeído se refiere a los procesos e ideologías a través de los cuales las personas son repudiadas y rechazadas por los poderes normativos y normalizadores que definen la inteligibilidad cultural y que regulan la distribución de la vulnerabilidad: pérdida de tierra y comunidad; pertenencia del cuerpo por otra persona, como sucede en la historia de la esclavitud; sujeción a la violencia militar, imperial y económica; pobreza, regímenes securitarios, subjetivación biopolítica, individualismo liberal posesivo, gubernamentalidad neoliberal y precarización. (p.16)

Es en este marco que se produce en el campo educativo un avance de lo que denominaremos las políticas de la desmemoria, las que tienen por propósito no solamente eliminar las conquistas sociales y políticas sino, sobre todo, la historia que desde un enfoque de DD. HH. reconstruye las luchas de nuestro pueblo. A este fin, los discursos de la alianza gobernante hoy en Argentina han demonizado y atacado en forma sistemática a los sindicatos

docentes en tanto expresan historias de luchas y resistencias llevadas adelante mayoritariamente por las mujeres trabajadoras de la educación.

El neoliberalismo se ha reapropiado de cierto feminismo para mostrar sensibilidad a los reclamos de las mujeres y, en buena parte, el feminismo liberal -aquél que reclama por las libertades individuales- se aferra a la posibilidad de obtener políticas que acompañen esas demandas. Un ejemplo lo constituye la asunción de María Fabiana Túñez como directora del Instituto Nacional de la Mujer que depende del Ministerio de Desarrollo Social, una militante feminista fundadora de La Casa del Encuentro que llevó adelante una sostenida lucha contra la violencia de género, así como también del Observatorio de Femicidios Marisel Zambrano. Túñez fue cuestionada por formar parte de un gobierno que a lo largo de estos dos años ha desfinanciado los programas de atención a víctimas de violencia.

Las decisiones gubernamentales promueven una política de la desmemoria al desfinanciarlas propuestas de formación docente necesarias para extender a todas las escuelas el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La ausencia de docentes con formación en ESI se corresponde con un intento de silenciar las voces de quienes sostienen que niñxs y jóvenes tienen el derecho a vivir una sexualidad plena y que, entre otros ámbitos sociales, corresponde a las escuelas la tarea de crear las condiciones para alcanzarlo. De este modo, impide que profesoras y profesores tengan las herramientas para desestabilizar las memorias hegemónicas presentes en nuestros cuerpos, prácticas y discursos. En un mismo sentido, a fines del año 2016 el entonces ministro Esteban Bullrich firmó una resolución en la que dispuso el cierre definitivo de las especializaciones en Educación y Derechos Humanos, Problemática en Ciencias y Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, del Programa Nuestra Escuela. Las resistencias de las organizaciones sindicales docentes hicieron que el gobierno sostuviera, por ejemplo, la Especialización en Educación y DD. HH., pero modificando materias como “Estado” y “Memoria” en el marco del cuestionamiento general ala política de los juicios de lesa humanidad llevados adelante por el gobierno anterior 2003-2015.

Trabajadores y trabajadoras, familias, estudiantes, comunidades y organizaciones de diverso tipo narran sus historias y exponen sus posiciones para sí mismxs y para otrxs como una respuesta al negacionismo y a todas las formas del olvido que el neoliberalismo quiere instalar reivindicando los geno-

cidios de una forma más o menos eufemizada y celebrando la desmemoria. Sabemos que la memoria es necesaria para construir un sentido de pertenencia, para posicionarnos y formar parte como sujetos de proyectos colectivos que incluyan a los grupos oprimidos, silenciados y discriminados. A lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, escuelas, grupos, comunidades y movimientos indígenas y negros, organizaciones de campesinas/os, de trabajadores/as y estudiantiles disputarán acerca del sentido de la educación pública con idearios y experiencias pedagógicas que impulsarán la emancipación política de América Latina llevando adelante discursos y acciones contra el poder colonial, el imperialismo y, más tarde, el neoliberalismo. Allí se pueden encontrar antecedentes de experiencias políticas, sociales, artísticas, educativas y de comunicación con argumentos y propuestas que se desplegarán tanto en términos de producción teórica como en acciones. Todos los procesos autoritarios y represivos inscriptos en la dominación neoliberal que se sucedieron en la región a partir de mediados de la década del 70 se dirigieron a acallar aquellas voces que denunciaban las injusticias contra los grupos oprimidos en una región, como la nuestra, marcada por desigualdades, injusticias y explotación, que aún persisten, proponían la construcción de sociedades más igualitarias.

La reorganización hegemónica que lleva a cabo el gobierno de la alianza Cambiemos se nutre de políticas y acciones que buscan eliminar la memoria colectiva borrando el pasado. La memoria no es única, está compuesta de múltiples vivencias y experiencias que dan lugar a relatos “distintos, contradictorios, ambivalentes” (Calveiro, 2006). La memoria nunca es neutral y es, sobre todo, acto, ejercicio y práctica colectiva. La memoria parte de la experiencia individual y colectiva y reconoce las marcas que deja en el/los cuerpos. Diferente del relato histórico que construye, a partir de documentos y fuentes, una versión que se corresponde con el diálogo que el historiador entabla con los hechos.

La memoria, en cambio, parte de la experiencia, de lo vivido, de la marca inscripta de manera directa sobre el cuerpo individual o colectivo. Sin embargo, en lugar de quedar fijada en la marca, la cualidad de la memoria reside en que es capaz de trascenderla, de asignarle uno o varios sentidos para hacer así de una experiencia única e intransferible algo transmisible, comunicable, que se puede compartir y pasar. (Calveiro, 2006, p.377)

¿Por qué trabajar sobre la memoria colectiva desde el feminismo? ¿Por qué analizar las políticas públicas del campo de la educación en perspectiva de género? Estas preguntas se inscriben en un proyecto de investigación que retoma los testimonios de docentes, militantes mujeres de la década de los años '70 del siglo XX, cuya resistencia y lucha se vio plasmada en la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA). Trabajar con testimonios requiere identificar quienes fueron testigos-participes y observadores- de la historia que se quiere narrar en primera persona. La búsqueda no es por la verdad sino por establecer los puentes que nos permitan comprender el pasado para explicar nuestro presente; reconocernos en las luchas, en los silencios, en el sufrimiento, en lo que se puede contar y escuchar. El testimonio permite la construcción de memorias que incluyen múltiples voces, verdades, e incluso experiencias que no han podido ser narradas aún. El testimonio es una condición de posibilidad de la agencia al dar cuenta de sí y de la experiencia, de lo vivido. En relación con la tortura y las violencias de Estado, Pilar Calveiro (2012) señala que “el testimonio es el recurso privilegiado para acceder a este lugar oculto y negado del poder global (...) la cualidad que las hace intransferibles no las convierte, sin embargo, en incomunicables” (p.141).

Nos interesa rescatar, siguiendo a Elizabeth Jelin (2002), el género de las memorias por la centralidad que los colectivos de mujeres vienen teniendo como protagonistas de las luchas por la resistencia en nuestro país. Estamos convencidas que esta narrativa construida a partir del testimonio de mujeres comprometidas social y políticamente con su tiempo constituye un anclaje indispensable para analizar las políticas educativas en curso en nuestro país.

Así, por ejemplo, vemos cómo en la provincia de Buenos Aires, gobernada por la alianza Cambiemos, un nuevo Diseño Curricular para la Educación Primaria aprobado por Resolución N° 1482/17, expresa de forma clara las políticas de la desmemoria cuando elimina el enfoque de DD. HH. y perspectiva de género en los fundamentos del texto curricular, de sus objetivos y de los contenidos a enseñar en las escuelas.

La presentación de los principios organizadores del Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo (2018) contiene una primera nota a pie de página donde sienta posición respecto del género como objeto de estudio y como perspectiva analítica. Llama nuestra aten-

ción la manera en que el diseño expresa el borramiento del género en clave de los DD.HH. así como la justificación de la forma universal masculina en su escritura, como si se tratara de una aclaración menor respecto de la orientación que asume el diseño. Esta decisión no es neutral porque presenta como universal una única forma de nombrar los géneros y naturaliza el sexismo en el lenguaje por el que se silencia a las mujeres y a otros grupos.

En relación al sexismo del lenguaje, en esta edición –y con el único ánimo de facilitar la lectura–, se utilizó un criterio exclusivamente lingüístico-gramatical en la escritura. Se apeló al uso del masculino que, en español, es un género no marcado, dado que posee un valor de uso genérico que designa a todos los elementos de una clase. (Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo, 2018, p.13)

El enfoque que sustenta el nuevo diseño se centra en el concepto integración de género definido como “el proceso mediante el cual se busca que haya igualdad de género y que las necesidades de las mujeres y de los hombres sean identificadas, reconocidas y atendidas” en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos y programas de desarrollo (BID, 2017, p.10). Esta visión coloca el acento en la identificación de las necesidades de mujeres y varones y en las capacidades de las personas como el medio para incrementar el rendimiento individual. Concepto presente en el ámbito empresarial, la integración y la igualdad de oportunidades es presentada como un compromiso de la organización/empresa porque “mejora la integración de las estrategias y las decisiones acordadas y coloca al personal responsable de implementarlas en una actitud favorable y receptiva (...) contribuye a mejorar la imagen y resultados de la empresa, ya que enarbolando la bandera de la garantía de trato igualitario en todos los niveles de su plantilla, consigue beneficios añadidos que redundan directamente en su cuenta de resultados” (Chillida & Guerra, 2008, p.15-27)

El Diseño curricular para la educación primaria (2018) de la provincia de Buenos Aires entiende por integración de géneros la reunión de mujeres y varones en las clases de Educación Física continuando así la política asumida por el gobierno anterior de eliminar las clases separadas por sexo. Sin embargo, investigaciones en el propio campo han reconocido que trabajar con perspectiva de género supone algo más que reunir personas diferen-

tes en un mismo espacio educativo. Más aún, exige no solo el respeto de la escuela y las/los adultas/os hacia las identidades de género de las/los estudiantes sino sobre todo pensar la enseñanza atravesada por el género.

En relación con la Educación Sexual Integral y la atención a la diversidad, se hace necesario propiciar en las propuestas de enseñanza que se promuevan desde la Educación Física la integración de géneros a través de la interacción de estudiantes en las diversas prácticas corporales. (Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo, 2018, p.374)

La perspectiva de género es el nombre que los feminismos asignan al proceso de construcción de otra concepción epistemológica basada en el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan entre los géneros, del carácter social e históricamente constitutivas de las relaciones generizadas, y su articulación con la clase social, etnia, edad, preferencia sexual y religión, entre otras interseccionalidades.

Posiciones críticas respecto de la incorporación del género en educación, utilizan conceptos tales como ideología de género o integración de género. En verdad, son eufemismos utilizados para esconder una visión esencialista de la feminidad y de la masculinidad y para reafirmarla sola existencia de dos sexos. La ideología de género ha sido el término utilizado para denotar cualquier incorporación del género como objeto y como perspectiva de estudio en la educación. En la provincia de Buenos Aires fue la Iglesia Católica quien sostuvo una campaña pública contra el gobierno anterior por la incorporación del género y la sexualidad como contenido transversal en todos los niveles de enseñanza. La Iglesia Católica, en la figura de Monseñor Aguer, arzobispo de La Plata, se proponía retrotraer el currículum hacia una visión biologicista asentada en las áreas del cuidado de la salud.

El actual diseño curricular se cuida de no denostar la perspectiva de género pero de clara propósito principal la integración de género. Los riesgos que presenta esta decisión son que, por una parte, reafirma un pensamiento binario en lo que respecta al género, esto es, lo femenino y lo masculino se asocian exclusivamente al sexo biológico; por otro lado, postula a la integración de género como una práctica necesaria para igualar las oportunidades de mujeres y varones excluyendo las condiciones objetivas y subjetivas propias del capitalismo patriarcal que conducen a la subordinación y ex-

plotación de las mujeres, de las/los jóvenes, de la población migrante, entre otros grupos. Por el contrario, la perspectiva y análisis de género supone la deconstrucción del orden patriarcal, “contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género” (Lagarde, 1996, p.15).

Luchas feministas: resistencias a las políticas educativas de la desmemoria

El feminismo ha dado muestras incesantes que evidencian que la lucha no es individual al hacer público lo que nos pasa, la opresión que vivimos en la sociedad patriarcal, demostrando así que lo personal es político. El feminismo convierte en colectiva una lucha individual por interpretar el presente y orientarse hacia el futuro. Promueve la desestabilización de memorias hegemónicas opresoras y participa de la creación de lugares de la memoria porque puede generar experiencias colectivas de conmemoración que sirvan para la transmisión cultural, emocional, corporal de nuestro pasado colectivo (Llona, 2009).

Un diálogo de los estudios de la memoria con propuestas teóricas feministas posibilita la desestabilización y el cuestionamiento de memorias hegemónicas, así como visibilizar los procesos de construcción de sujetos generizados. Ambos campos comparten un compromiso crítico y político con temáticas relativas a violencias y opresiones históricas, se articulan íntimamente con asuntos relativos a identidades y políticas identitarias, interesándose por las conexiones entre los dominios personales y sociales, y aportando a la tarea de pensar cómo lo personal es político. (Radstone, 2008 en Troncoso Pérez y Piper Shafir, 2015)

Poner en diálogo las luchas colectivas del feminismo para construir un lugar de la memoria y de conmemoración colectiva con el campo de estudios feministas de las políticas educativas posibilita la desestabilización y el cuestionamiento de memorias hegemónicas del pasado, así como

las del negacionismo en el que se asientan las políticas neoliberales de la desmemoria que procuran desacreditar la memoria histórica colectiva.

Mientras el patriarcado despoja a las mujeres del poder de la memoria, el neoliberalismo en el campo de la educación opera de la misma manera respecto del papel central que docentes y estudiantes tienen en la producción política de propuestas pedagógicas. Es por eso por lo que la recuperación de las experiencias de lucha y resistencia son vitales para defender la educación pública que se oponga a su mercantilización y privatización.

En este sentido, una mayor articulación entre género, feminismos y memoria contribuiría a narrar la opresión de personas y grupos (no solamente de las mujeres) y a rescatar las experiencias de lucha de las organizaciones de trabajadoras/es y estudiantiles como parte de un legado en defensa de la educación pública, de la educación como un derecho y del derecho a la educación.

A modo de cierre

En el marco de una investigación en curso decidimos profundizar el estudio del feminismo y la teoría de género y la crítica radical a la teoría política liberal para confrontar la actual reorganización hegemónica que están llevando a cabo gobiernos neoliberales en nuestra América Latina. Una teoría política feminista denuncia el carácter androcéntrico de la teoría política y la historia narrada, reconstruye y visibiliza las memorias de grupos y personas.

Nuestro trabajo como investigadoras feministas se propone recuperar la memoria en las voces y testimonios de mujeres y experiencias del campo de la educación que militaron la enseñanza y el trabajo docente en la década de los años '70 del siglo XX. Momento clave de la historia de la educación argentina porque sentó las bases para la organización del colectivo docente y de la asunción como trabajadoras/es de la educación.

La decisión de analizar las políticas públicas del sector educación de la provincia de Buenos Aires de los últimos años se relaciona con la necesidad de comprender las formas sutiles del gobierno neoliberal y conservador de eliminar las perspectivas de género y DD. HH. del currículum escolar. Hemos presentado apenas algunos ejemplos de análisis de política pública que

ejemplifican las contantes denuncias acerca del vaciamiento que la alianza Cambiemos a escala nacional y en territorio bonaerense vienen haciendo sobre políticas y programas que nacieron durante el gobierno anterior para reconocer y garantizar nuevos derechos.

La teoría de género y feminismos aportan a la desestabilización de las memorias hegemónicas opresoras y a la creación de lugares de la memoria para producir en el campo de la educación experiencias de conmemoración colectiva.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo (2017). Herramientas para la integración de género en proyectos del Fomin. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8176/Herramientas-para-la-integracion-de-genero-en-proyectos-del-Fomin.pdf?sequence=2>
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). Desposesión aporética o el problema de la desposesión. En: *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En: *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta*. 359-382. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, C. (comp.) (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Chillida, M. y Guerra, M. J. (2008). *Guía Buenas Prácticas para Integrar la Igualdad de Género en las Empresas*. España: Fundación MUJERES.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género en: Lagarde, M. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, España: Ed. HORAS pp. 13-38. Disponible en: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/o8_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf
- Llona, M. (2009). Los usos de la memoria para el feminismo. *Viento Sur*, N° 104, Año XVIII. Disponible en: www.vientosur.info
- _____ (2009). *Memoria histórica y feminismo*. Jornadas Feministas de Granada, diciembre. Disponible en: <http://www.feministas.org/IMG/pdf/Llona-memoria-feminismo.pdf>
- Mackinnon, C. (2014). *Feminismo inmodificado. Discursos sobre la vida y el derecho*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Morgade, G. (2017). *Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, Paidós.

Pateman, C. (1995) El contrato sexual. Barcelona, Anthropos.

Schild, V. (2016). Feminismo y neoliberalismo en América Latina. Nueva Sociedad N° 265.

Troncoso Pérez, L. E. y PiperShafir, I. (2015). Género y Memoria: Articulaciones Críticas y Feministas. Athenea Digital-15(1): 65-90. Disponible en:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1231>

Young, I. (2000). Las 5 caras de la opresión. En: La justicia y las políticas de la diferencia. Madrid, Cátedra.

Educación en derechos humanos en funcionario/as del Estado encargados del proceso de reparación

Rossana Ponce de León
Universidad del Bío-Bío, Chile
roponce@ubiobio.cl

Marco Referencial

Justicia y Reparación. La mayor parte de los países latinoamericanos han debido desarrollar procesos transicionales, que les permitieran restaurar el estado de derecho y la convivencia democrática al interior de cada país. En este sentido, Huntington (cit. por Saravia, 2017) relata cómo las élites políticas realizaron negociaciones, pactos y asumieron compromisos para llevar adelante los procesos de democratización. En el caso de Chile, las fuerzas armadas gozaron por mucho tiempo de total impunidad ante sus crímenes, pues la transición chilena, se organizó desde la frase del ex presidente Aylwin ‘Justicia en la medida de lo posible’.

En estos procesos operan los mecanismos de la Justicia transicional, tendientes a la resolución y aclaración de aquellas situaciones que pusieron en peligro o vulneraron los derechos fundamentales. De acuerdo con Méndez, el objetivo fundamental de esta justicia es “(...) el reconocimiento de que existe un pasado que no puede ser obviado: ni negado, ni olvidado” (Saravia, 2017, p. 16). Tal reconocimiento no es posible si no se cuenta con documentación y relatos veraces, que permitan efectivamente el esclarecimiento de los hechos, la impartición de justicia, la reparación de las víctimas y la reconciliación de la sociedad que queda profundamente resentida.

Esto hace indispensable que se reconozca el Derecho a la Verdad como base para la Justicia Transicional y que además, sea asumido por la sociedad entera, que ha quedado comprometida en lo fundamental de su convivencia: el respeto y solidaridad hacia el Otro. Esa solidaridad social, siguiendo a Greiff, implica empatizar con la víctima desde una perspectiva imparcial para la consecución de la justicia. La voz de víctima requiere ser escuchada

y respetada: “el reconocimiento de las víctimas es relevante porque significa una forma de admitir la importancia y el valor de las personas en tanto individuos, víctimas y titulares de derechos” (CIDH, 2014, p. 39) Pero también es necesaria la voz del victimario, pues se espera que contribuya a determinar el paradero de personas detenidas desaparecidas, a esclarecer los hechos, y comprender por qué ocurrieron. Pese a tales convicciones, el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (INDH) ha debido reconocer en su Informe Anual que “el lento proceso de las investigaciones judiciales ha ido debilitando las pruebas y perdiendo los testigos de muchos casos, manteniendo este asunto como irresuelto y dañando la convivencia democrática” (INDH, 2017, p. 198).

Restablecer la Justicia requiere cumplir con el Derecho a la Verdad y la recuperación de la Memoria tachada, levantando así la verdad histórica y judicial. Sin embargo, asumir el pasado genera controversias, siendo imposible fijar una sola memoria, pues se da cabida a memorias oficiales, alternativas o de resistencia. El sentido de la memoria también es controversial, lo que “resulta inevitable porque la memoria busca el sentido del pasado en el presente y en función de un futuro deseado”. (Saravia, 2017, p. 24)

Educación en Derechos Humanos (EDH). Como garantía de no repetición y consolidación de la convivencia democrática, ONU ha considerado la EDH esencial “para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas”(ONU, 2011, p. 3). Esta involucra educar sobre, por medio y para los DDHH, proporcionando conocimientos y comprensión sobre sus valores, principios y normas. Además, implica “aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos, facultando a las personas para que disfruten y ejerzan sus derechos, así como para que se respeten y defiendan” (ONU, 2011, p. 3).

El Plan Mundial en EDH, hoy en su tercera etapa, indica que las actividades que se desarrollen han de transmitir “los principios fundamentales de los derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los derechos humanos y la expe-

riencia de los educandos en la vida real” (UNESCO, 2005, p. 1). Dentro de ese marco, F. Tibbitts propone tres modelos de EDH, que se focalizan en grupos elegidos como objetivo, vinculándolos con estrategias para el cambio social y el desarrollo humano. La denominada Pirámide de Aprendizaje permite visualizar esta propuesta. La colocación de los modelos en estas posiciones refleja no sólo el volumen de la población a la que van destinados (desde la educación del público en general hasta la formación de nuevos defensores), sino el grado de dificultad de cada uno de los programas educacionales (Tibbitts, 2002, p.77).

Si la estrategia educativa busca cambiar aspectos relacionados con los Valores y percepciones que orientan el actuar de una comunidad, se está en el primer nivel de la pirámide, base del trabajo en EDH. En tanto, si se pretenden cambios para que el grupo objetivo asuma actividades de promoción, difusión y defensa de los DD. HH., se ha de avanzar al segundo nivel de la pirámide. El grupo objetivo no es masivo, como el anterior, pero mayor al nivel siguiente, de Transformación, donde se pretende un cambio social profundo, asumiendo con mayor empoderamiento los Derechos Humanos como parte de la convivencia de una comunidad.

¿Cualquier enfoque pedagógico posibilita la EDH? Se puede responder que cualquiera que garantice su praxis ‘sobre, por medio y para los Derechos Humanos’, aunque de acuerdo con Magendzo, serían las posturas curriculares críticas las que se apropian de la EDH de manera integral y holística, ya que valoran “el interés constitutivo del conocimiento emancipador que apunta hacia la autonomía y libertad racionales” (Magendzo, 2002, p. 5). Entre las propuestas críticas, podemos destacar la Pedagogía de Potenciación de Estela Quintar, pues para ella, la enseñanza se constituye como un espacio esperanzado donde la formación de sujetos es una “práctica de recuperación de nuestra propia subjetividad como sujetos sociales situado en nuestro presente, y nuestra historia” (Quintar, s/f, p. 3), mediante ese reconocimiento histórico, aceptando todos los dolores vivenciados, se pueden reconstruir nuevas significaciones y sentidos. La educación, entonces, no puede obviar su labor transformadora, que permita “promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla” (Quintar, p. 6).

Para Paulo Freire la verdadera educación es un diálogo horizontal, donde todos los sujetos aprenden; educador –educando, educando - educador. De esa manera desafía la educación tradicional o ‘bancaria’, que mira al educando como a quien se debe ‘dar’ conocimientos, valores, cultura, eliminando la responsabilidad y compromiso de quien se educa. Por eso es crítico “El peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la “apertura” de su conciencia que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica” (Freire, 2009, p. 50).

En consonancia con Freire, para Edgar Morin la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación y ella parte por interrogar nuestra situación en el mundo, pues “todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.”(Morin, 1999, p.21). También considera, entre varios otros aspectos, educar para la comprensión humana, siempre intersubjetiva, que requiere apertura, simpatía y generosidad, pero que enfrenta los obstáculos de la incompreensión, la que también ha de ser estudiada en toda su expresión:

se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría {...} una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación. (Morin, 1999, p.48)

Desafíos para la Universidad. La segunda etapa del Plan de Acción del Programa Mundial en Educación en Derechos Humanos se centró en la Enseñanza Superior y la actual tercera etapa, pretende reforzar lo trabajado anteriormente, aunque sigue siendo un desafío su presencia en los planes de estudio de las carreras universitarias. Sin embargo, no solamente implica que el estudiantado universitario se vea formado en Derechos Humanos, sino que es necesario avanzar a que toda la institución universitaria se empape de ellos; lo que implica replantearse -en sentido de ‘pregunta fuerte’ como propone De Souza- cómo vivenciamos el educar, pero antes, qué hacemos y qué nos proponemos en la Universidad actual.

En la Conferencia ‘La Universidad sin condición’, el filósofo J. Derrida sostiene que esta institución tiene una destinación, un fundamento y una finalidad que se vincula estrechamente con la Verdad, pues ha de plantear

un ‘compromiso sin límite’ para con ella. Compromiso que implica discutirla, replantearla desde ese lugar, que podríamos señalar como privilegiado, pero que debiera ser fundamentalmente lugar “de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (Derrida, 1998, p. 4). Dentro de la Universidad, será en las Humanidades donde se realice esa discusión, aunque para el filósofo, han de ser ‘nuevas humanidades’ las que se encarguen de ello, discutiendo (deconstruyendo), entre otros aspectos, la democracia y el Estado-nación, así como la idea de soberanía, con sus implicancias en el Derecho Internacional y en los discursos jurídico-políticos de la ciudadanía.

Lo que concierne a la cuestión y a la historia de la verdad en su relación con la cuestión del hombre, de lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etc., todo ello debe en principio hallar su lugar de discusión incondicional y sin presupuesto alguno, su espacio legítimo de trabajo y de reelaboración, en la universidad y, dentro de ella, con especial relevancia, en las Humanidades. No para encerrarse dentro de ellas sino, por el contrario, para encontrar el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción de saber. (Derrida, 1998, p.4)

He ahí su responsabilidad, su destinación, su sentido e incluso ‘razón de ser’. La Universidad, lejos de ser una institución anquilosada, encerrada en parcelas de saber que no se comunican y sirven más a la carrera académica, no debiera esquivar mantener una apertura hacia la comunidad para reflexionar en conjunto sobre esos temas fundamentales. Un aspecto que no es menor, porque puede obstaculizar la labor planteada, al menos para varias de las Universidades públicas y estatales de Chile, es que sus estatutos fueron elaborados en dictadura, principalmente desde 1981, estableciendo instituciones altamente jerarquizadas, con Honorables Juntas Directivas, cuyas ‘comunidad’ solo comprende a profesores y estudiantes, no al cuerpo de funcionarios y funcionarias que cumplen con la administración. El proceso de cambio de Estatutos en las instituciones universitarias, ha sido lento, pues van 26 años de democracia, ya lo han realizado varias y se espera que para el 2019 la Universidad del Bío-Bío pueda contar con nuevos Estatutos, elaborados participativamente por una comunidad universitaria que reconozca a todos y todas sus integrantes.

La EDH en Universidades chilenas. En el Informe del INDH del año 2014, se recuerda que en el Informe de la Comisión Verdad y Justicia del año 1990, recomienda a las instituciones de Educación Superior que exista una cátedra sobre estas materias en las carreras profesionales, privilegiando “aquellos recursos metodológicos que llevan intrínsecamente el mensaje de los derechos humanos, tales como el diálogo, la identificación de los problemas, la participación, el trabajo de grupos, entre otros” (INDH, 2014, p.4), pues ha sido escasa su presencia en los currículos profesionales. El año 2017 se implementa en algunas instituciones una asignatura en Derechos Humanos, construida participativamente entre varias entidades, incluidas las Universidades, las que, además, han podido hacerle adaptaciones. En la U. del Bío-Bío, por ejemplo, esta asignatura se dicta en la Formación Integral, siendo un electivo que todo/a estudiante ha de cursarlo. A final de año, se espera la publicación que da cuenta de los resultados (incipientes) de incorporar esta asignatura en esta Universidad.

La asesoría

Tras la violación de derechos fundamentales durante la dictadura militar, el Estado chileno debió asumir la responsabilidad de reparar a las víctimas y sus familias a través de diferentes medidas, una de ellas, fue la creación del Programa de Reparación y Asistencia Integral en Salud y Derechos Humanos (PRAIS). Actualmente, existen 31 equipos de gestión que desarrollan sus actividades de coordinación y de asistencia directa a los usuarios y usuarias a lo largo del país. Además de estos equipos, existe un cuerpo de profesionales ‘facilitadores’ que trabaja en los consultorios de las comunas para entregar un servicio de atención dentro de la red de salud pública. De esta manera, las víctimas y/o sus familiares reciben atención en salud, pero también una serie de Talleres y Capacitaciones para que cada usuario/a pueda aminorar los efectos de la vulneración y tratar de avanzar en su vida.

Para apoyar dicha labor, se considera necesario capacitar a cada funcionario y funcionaria de acuerdo con los lineamientos de la Resolución sobre educación y formación en materia de derechos humanos y las indicaciones del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos del año 2006. Se suma a estos documentos, el Plan Nacional de Derechos Humanos

2018-2021, que cuenta, dentro de las Metas establecidas, brindar capacitación a funcionarias y funcionarios públicos.

La asesoría partió asumiendo que se estaba frente a profesionales sensibilizados en materia de derechos humanos y se encontraban, de acuerdo con la propuesta de F. Tibbitts dentro del modelo de percepción y valoración de los Derechos Humanos. Por tanto, se pretendía subir hacia el modelo de Responsabilidad, buscado incluso, alcanzar el de Transformación.

Objetivo General de la Asesoría. Potenciar las actividades de capacitación desarrolladas por el equipo PRAIS de Ñuble, desde un enfoque de Educación en Derechos Humanos

Objetivos Específicos

1. Levantar información relevante que permita un diagnóstico participativo respecto del quehacer en EDH de lo/as funcionario/as del Equipo PRAIS de Ñuble
2. Diseñar una capacitación de acuerdo con las necesidades detectadas
3. Apoyar la Planificación de las actividades del año 2018 con Enfoque en EDH.

Metodología. A partir de las conversaciones con la Coordinadora del Equipo, se diseñó la asesoría que consideró cuatro etapas desarrolladas durante los meses de diciembre 2017 a marzo 2018 (dos a tres sesiones por mes). La primera etapa implicó la recolección de información relevante que permitiera levantar un diagnóstico participativo indicando cuán explícitos están los Derechos Humanos en las capacitaciones, talleres y otras actividades que realiza este equipo (No se revisó el trabajo de clínica ni de atención individual). Para ello, se realizó un Focus Group con el y las profesionales, así como la revisión y análisis del documento de Planificación de las actividades del año 2017. En la segunda etapa se analizaron en conjunto esos resultados, entregando el Informe de Diagnóstico, donde se incluyeron sugerencias para que la Planificación 2018 pudiera intencionar un proceso de Educación en Derechos Humanos. La tercera etapa involucró los talleres de Capacitación en materia de Derechos Humanos. La etapa final consistió en revisar y reformular la planificación 2018, explicitando, por una parte, los derechos fundamentales que se relevaban en cada taller, capacitación o ac-

tividad; y, por otra, qué estrategia de cambio social se pretendía que alcanzaran los usuarios, de acuerdo con las características de cada grupo y de la actividad.

Resultados obtenidos y/o esperados. Se estructuraron a partir de los objetivos:

Diagnóstico participativo. Involucró la Revisión Documental de Planificación 2017 de Talleres y actividades y el Focus Group con los/as profesionales. En la Revisión Documental, las actividades se agruparon en 8 ámbitos (derechos) de trabajo detectados, donde algunas actividades abarcaban más de uno. Se constató la presencia o no de: Participación del usuario y usuaria; Vinculación explícita con DD. HH.; Vinculación implícita con DD. HH. De un total de 9 Talleres y 12 actividades, se evidencia que la mayor parte de los/as profesionales no consideraba la voz del usuario/a en la toma de decisiones de las actividades, lo que quedó ratificado en el Focus Group, pues no habían considerado que fuera importante, ya que se privilegiaba la imagen del profesional como 'el que sabe'. Se llegó a consensuar la importancia de la participación efectiva del usuario/a-educando/a en el propio aprendizaje/desarrollo. Doce de los talleres explicita que el trabajo se orienta desde un enfoque de Derechos Humanos; y 18 en tanto, lo ha dejado solo implícito.

En el Focus Group algunas profesionales declararon no considerar necesario intencionar los DD. HH. y la falta de herramientas para identificar mejor los derechos que pueden estar abordando. También se evidenció el desconocimiento de varios profesionales del Plan Nacional en Derechos Humanos, así como de la Educación en Derechos Humanos, confundiéndose con el Derecho a la Educación. Indicaron que en su trabajo han primado las 'buenas intenciones' porque tienen claro que sus usuario/as 'la habían pasado mal', percibiéndose la noción de asistencialismo e incluso paternalismo en la visión que tienen del trabajo que realizan. Llamó la atención que algunas profesionales tuvieran expectativas tan altas de las charlas que realizan, pues se constató que esperaban que con una charla los asistentes queden empoderados y con herramientas para defender sus derechos y los de otros, lo que no es posible. Al consultar por las dificultades que encontraban en su trabajo, señalaron que el trabajo con personas de alta vulnerabilidad es agotador, hasta angustiante para una de las profesionales jóvenes, por

eso, consideran que necesitan más herramientas de auto cuidado. Incluso hubo una alta motivación por conocer mejor sus derechos como trabajadores y trabajadoras.

Al referirse un poco más a lo/as usuario/as atendido/as, los reconocieron en su mayoría como adultos mayores que, en muchos casos, se han quedado ‘anclados’ a un pasado doloroso. Entre los ejemplos que daban era la repetición constante de cada vivencia, expresando: “..Y yo le creo lo que me cuenta, así como le he dicho que le he creído las 40 veces anteriores que me lo ha contado”. Al profundizar más, se reconoció que ello/as veían al PRAIS como el lugar donde ese relato era respetado, porque en muchos casos las familias ya no lo quieren escuchar y la sociedad chilena, especialmente este último año, no les ha dado muestras de solidaridad.

Diseño de una capacitación de acuerdo con las necesidades detectadas. En general señalaban que les faltaba manejar más elementos de DD. HH. Por ello, se consensuó la realización de dos talleres de capacitación, el primero con elementos generales de DD. HH. , especialmente basados en propuestas del INDH. El segundo, se focalizó en los modelos en EDH propuestos por Tibbitts, con apoyo de la Pedagogía de la Potenciación de Quintar, especialmente pertinente fue la estrategia de la didactografía, donde la narración (implícita o explícita) de las vivencias queda reflejada en alguna creación que se realice, en este caso el/la usuario/a en los Talleres de Arte (Arpillera, Pintura o Literatura).

Apoyar la Planificación de las actividades del año 2018 con Enfoque en EDH. Después del trabajo realizado y tras el plenario de Planificación final, se puede indicar que una profesional se mantuvo en el nivel inicial de la Pirámide de Aprendizaje de Tibbitts (no se logró que enfocara su Taller desde la EDH, aunque el apoyo del grupo fue abriendo sus posibilidades); la mayoría logró avanzar hacia la Responsabilidad (su planificación y la discusión sobre ella demostraba incorporar EDH) y se constata que dos profesionales están en el modelo de Transformación, empoderad@s como agentes de cambio que ya trabajan en la construcción de una comunidad democrática.

Respecto del avance del trabajo 2018, el PRAIS ha señalado que solo un Taller no ha incorporado la Educación en Derechos Humanos, por decisión

de la propia profesional a cargo. El resto ha desarrollado diferentes modalidades para su incorporación, donde ha sido fundamental la participación activa de lo/as usuario/as en las actividades comprometidas. Se aprecia que persiste la necesidad de compartir y transmitir el pasado doloroso que vivieron, especialmente a jóvenes, mostrando su preocupación para que las vulneraciones no vuelvan a repetirse.

Esta experiencia, no ha sido solo la de capacitar a funcionarios y funcionarias del servicio público en Educación en Derechos Humanos; ha significado establecer un diálogo, quizá incipiente, entre Universidad y comunidad, pero se ha abierto una puerta o extendido un puente, como diría Estela Quintar. Replantearnos el proceso de reparación como un re-construirse, desde la participación de los/as propio/as usuarios y usuarias, ha permitido también resignificar desde nosotros/as sus propias vivencias, para también resignificarlas desde la historia común que nos une a ellas, por eso la sociedad entera ha de responsabilizarse por apoyar a las víctimas de violación de derechos y sus familias, rescatando y manteniendo la Memoria y el Derecho a la Verdad. En esto, la Universidad no puede quedar indiferente, porque su sentido está, como señala Derrida, vinculada a ella y a repensar lo que implica la democracia.

Referencias bibliográficas

- CIDH (2014). Derecho a la Verdad en las Américas. Washington, OEA
- De Souza, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Ed. Trilce
- Derrida, J. (1998). La Universidad sin condición. Conferencia dada en la Universidad de Stanford, California
- Freire, P. (2009). Educación como práctica de la libertad. México, Siglo XX Editores
- Greiff, P. (2011). Justicia y Reparaciones en Justicia Transicional. Manual para América Latina. Brasilia, Ministerio de Justicia de Brasil
- INDH (2017). Informe Anual situación de los Derechos Humanos en Chile. Santiago de Chile
- Magendzo, A. (2002). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Conferencia en Santiago de Chile
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Chile (2017). Plan Nacional de Derechos Humanos. Santiago de Chile
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia, UNESCO
- OEA (2012). El Derecho a la Verdad. AG/RES. 2725 (XLII-O/12)
- ONU (2011). Res/16/1. Declaración N.U. sobre educación y formación en materia de DDHH
- Quintar, E. (s/f). Entrevista a Estela Quintar. Rev. Pedagógica de U. de La Salle, Bogotá, Colombia
- Saravia, G. (2017). La memoria histórica en el espacio político, social y cultural: Justicia transicional y democracia. España, Fundación Gregorio Peces-Barba
- Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos en Educación en Derechos Humanos. Adaptación de un artículo publicado en International Review of Education, Special Human Rights Education edition
- UNESCO (2006). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Paris, UNESCO

El derecho a la educación de las poblaciones migrantes.

Miradas y prácticas interculturales desde la Universidad

Gabriel Quinzani

UNLP

gquinzani@gmail.com

A lo largo de la siguiente ponencia buscaremos aportar interpretaciones y descripciones, desde un enfoque de derechos humanos, sobre las prácticas educativas, especialmente aquellas en las que participan poblaciones que han sido parte de procesos migratorios. Tanto las producciones académicas como los instrumentos del derecho internacional y nacional han establecido a los procesos educativos como campos problemáticos y centrales, determinantes para la inclusión social plena y el ejercicio efectivo de otros derechos.

Para comprender las relaciones sociales, siendo la educativa un tipo particular de éstas, es preciso contextualizarlas sociológicamente; es decir, historizando y desnaturalizando los distintos elementos presentes y sus propiedades. Por lo tanto, la propuesta consiste en examinar estos procesos en su desarrollo concreto, tomando como referencia dos experiencias, ubicadas ambas en el periurbano de la ciudad de La Plata, territorio en el que habita gran cantidad de personas provenientes de países limítrofes a la Argentina. Una fue la realización de un taller de alfabetización semanal, durante el año 2013, a modo de extensión universitaria junto con compañerxs de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La otra surge a partir de encuentros con docentes y directivos de escuelas primarias públicas, en este caso a lo largo del año 2014, para la producción del trabajo de tesis de Licenciatura en Sociología.

Las experiencias fueron despertando interrogantes que trataremos de resolver a lo largo de la ponencia, conociendo las limitaciones e inestabilidades propias de cualquier explicación. ¿Qué características asumen los procesos educativos con poblaciones migrantes desde el enfoque de derechos

humanos? ¿De qué manera se desarrollan los encuentros entre las culturas escolares y las prácticas culturales de las poblaciones migrantes? ¿Hay mutuas modificaciones o un universo prevalece sobre el otro?

Derechos humanos y educación

El enfoque de derechos humanos, como perspectiva ético-política, más que una suma de obligaciones y condiciones hacia los Estados y las personas, permite analizar las sociedades desde un marco común, con el riesgo de que la abstracción se sostenga en visiones etnocéntricas. Por ello, proponemos pensar en términos hermenéuticos y sosteniendo una visión amplia de esta herramienta, más allá de las críticas a la filosofía liberal que la recorre, poniendo especial atención en los principios que la guían. Éstos son: universalidad (corresponden a toda persona, sin distinciones), interdependencia (en tanto sistema hay vinculación entre todas las partes), indivisibilidad (no puede sostenerse sólo una parte sin que pierda sentido el derecho como totalidad), progresividad (establecer e interpretar los derechos de forma que la protección sea cada vez más completa), dinamismo (interpretar la normativa teniendo en cuenta las características del momento), pro persona (los Estados tienen el deber de proteger a todos y todas, no a una parte ni a sus propios beneficios) y no discriminación. Son fundamentales para disolver las fronteras y límites que las poblaciones migrantes encuentran en su participación plena en sociedad, cuestionando las relaciones de poder que promueven ciertas prácticas culturales por sobre otras.

La educación es considerada un derecho humano (Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), art. 26, 1948; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), art. 13, 1966) que debe ser asegurado sin discriminación ni distinciones (en el artículo 2.2 del PIDESC se incluye, entre otras, la imposibilidad de restringir el ejercicio de un derecho debido al origen nacional o social). A nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires, encontramos este derecho en la Ley Nacional de Educación n° 26.206 (2006) y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13.688(2007) respectivamente, al establecer ambas en su artículo 2° a la educación como derecho social que debe garantizar el Estado.

En lo que respecta a las migraciones, la DUDH establece en sus artículos 13 y 14 la libertad de movimiento de las personas (derecho a entrar y salir de un

país, no la obligación de éste a abrirle sus puertas), mientras que en el cuerpo normativo argentino, se reconoce la migración como un derecho humano en la Ley Nacional de Migraciones n° 25.871(2003). Esta última representa un cambio de paradigma en el abordaje de las migraciones, reemplazando a la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración n° 23.439 (1981), también llamada “Ley Videla”. Por ejemplo, trabajadores del sector público como docentes y médicos no deben denunciar la irregularidad migratoria sino asesorar en la regularización, reconociendo la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las poblaciones migrantes.

Educación intercultural

Profundizando el enfoque de derechos y cuestionando principios fundacionales del sistema educativo argentino, desde las mencionadas leyes educativas, en consonancia con tratados internacionales, se promueve la interculturalidad como una forma de asegurar la inclusión de poblaciones culturalmente diversas (migrantes e indígenas). ¿Qué sentido tiene incluir en la diferencia? ¿En base a qué elementos se construye lo idéntico y lo diferente? ¿Podemos pensar esta articulación de forma estática o es necesariamente dinámica?

El trabajo de tesis tuvo como objetivo examinar las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas culturales de alumnos y alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata, reconociendo las luchas sostenidas por grupos cuyas prácticas culturales no son reconocidas en la cultura escolar hegemónica y de las limitaciones propias de la escuela moderna en la inclusión de nuevos sectores. A partir de aproximaciones y observaciones de campo en las instituciones, junto a una serie de entrevistas a docentes y directivos, pudimos reconstruir las narrativas de estos actores institucionales, en las que encontramos la presencia simultánea de visiones y discursos heterogéneos.

Por ejemplo, ubicamos elementos que remiten a las variaciones y disputas entre las propuestas multiculturales e interculturales, explicadas en numerosas producciones académicas (Walsh, 2012; Santos, 2010; Briones, 2008; García Canclini, 2004). Las orientaciones multiculturales, en consonancia con los postulados neoliberales, proponen a las culturas como homogéneas en su interior y sin intercambios entre sí, sosteniendo una imagen de “mo-

saico” en la que las partes ocupan un lugar predefinido y cualquier modificación implica degradación. Siguiendo a Žizek (2008) el colonizador mantiene una distancia que asegura su posición universal privilegiada, donde la relación paradigmática que se propone con la diferencia es la tolerancia, en el sentido de permitir su existencia sin inmiscuirse en sus problemáticas, una forma de libertad negativa. La potencia superadora del enfoque intercultural radica en que, además de reconocer la presencia simultánea de culturas, denuncia las relaciones desiguales que se han construido a partir de las diferencias, tanto en su interior como entre sí.

La interculturalidad no es pensada entonces exclusivamente para las “poblaciones diversas”, sino que demuestra que en toda definición de lo idéntico y lo diferente hay relaciones de poder, clasificaciones excluyentes acerca de la cultura legítima. Considerando a las culturas como relacionales y determinadas mutuamente, lo más acertado es pensar en términos de “configuraciones culturales” (Grimson, 2011), reconociendo los equilibrios sociales desiguales e inestables que producen las articulaciones y creaciones simbólicas.

Si nos proponemos establecer una sociedad democrática, incluyendo a todos y todas sin distinciones, y entendemos a las escuelas como instituciones centrales para desarrollar esta tarea, no hay dudas de que precisamos continuar investigando qué sucede efectivamente en las mismas. A partir de las observaciones y entrevistas realizadas en las escuelas primarias públicas, constatamos la presencia de discursos y prácticas que son contradictorias, pero que se resuelven sin la emergencia esperable de situaciones problemáticas. Nos referimos a lo que se conoce como inclusión excluyente (Dussel, 2003) o folklorización (Sinisi, 1999), es decir, a aquellos momentos específicos en los que se reconoce la presencia de distintas culturas en las instituciones, pero sin permitir que esto cuestione las bases que sostienen la jerarquía superior de la cultura escolar hegemónica argentina. Podemos mencionar, por ejemplo, los encuentros o festividades anuales y excepcionales en la que los alumnos y alumnas, junto con sus familias, presentan comidas, bailes y canciones típicas de su lugar de origen. También lo observamos en cómo se incluyen las historias de los demás países de la región, mencionando a modo de efeméride las fechas independentistas, sin mostrar las mutuas interrelaciones. Igualmente, es preciso reconocer el avance que esto significa en las culturas escolares, ya que el proceso de construcción de una sociedad más democrática e inclusiva colisiona y es matizada por visiones más con-

servadoras, ilustrando la famosa frase de Gramsci (1930) “lo viejo que no quiere morir y lo nuevo que no termina de nacer”. Un concepto que permite un acercamiento a esta complejidad es el de “habitus” (Bourdieu, 1980), en tanto reconoce las tensiones y múltiples influencias que se presentan en cada persona al momento de la praxis, así como las modificaciones que realizan en este mismo acto a las tendencias generales.

En relación al trabajo de tesis, otros dos elementos fueron detectados como relevantes en las narrativas. Por un lado, la principal dificultad mencionada en las entrevistas acerca de la escolarización con poblaciones migrantes fue la diferencia en estilos comunicativos y formas de entendimiento. Estas barreras en la interacción no suceden exclusivamente por hablar diferentes idiomas sino que se atribuyen a una condición de timidez propia de estas poblaciones. En esta caracterización y adjetivación es donde vemos, junto con una serie de estudios (Margulis, 1999; Foley, 2004; Caggiano, 2010) cómo las relaciones de poder, especialmente de clase, son interpretadas y complementadas con lecturas raciales y culturales esencialistas, generando distancias e invisibilizaciones de la participación del “nosotros” en las condiciones de expresión de los “otros”. Así, interpretar el volumen bajo de la voz o la aceptación de condiciones de vida que no serían toleradas por otros sectores (por ejemplo, docentes y directivos) como una condición de inferioridad cultural, niega en el “otro” la condición misma de agencia, la posibilidad de que esos gestos sean en realidad estrategias intencionales basadas en aprendizajes previos o transmitidos intergeneracionalmente acerca de las formas más eficientes de interactuar con instituciones estatales, en este caso la escuela.

Por otro lado, en las narrativas se observa que las dificultades en la comunicación se disipan progresivamente con el conocimiento entre las familias, docentes y directivos, debido a las sucesivas aproximaciones de ambas partes a informaciones y recursos que les permiten gestionar los conflictos que surgen. Esta relevancia del tiempo compartido y de la frecuencia de las interacciones para establecer relaciones cada vez más fluidas se pudo observar a su vez en la otra experiencia que es parte de la presente ponencia.

Extensión universitaria y ciudadanía intercultural

A lo largo del año 2013, junto con compañeras y compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, realizamos un taller semanal de alfabetización. Este se desarrolló también en el periurbano platense, específicamente en el espacio de una escuela primaria ubicada próxima a la localidad de Abasto.

Con el fin de asegurar el derecho a la educación y una participación cada vez más plena de las poblaciones migrantes en la sociedad, nos acercamos con la propuesta del taller de alfabetización, originariamente cubano, “Yo, sí puedo”. La decisión grupal de generar nuestras propias herramientas, permitió que escucháramos con mayor atención lo que estas mujeres y sus hijos e hijas tenían para contarnos. Así, comenzamos a utilizar como materiales didácticos historias que nos relataban, tanto personales como de la cultura popular, mientras que aprendimos en conjunto a escribir algunas frases y palabras en quechua, utilizando un diccionario obtenido por una de las asistentes. Esta última experiencia fue realmente conmovedora y, en mi caso personal, transformadora. Al cuestionar nuestras propias certezas y marcos de sentido, riéndonos en conjunto de las desastrosas pronunciaciones, pudimos entablar una interrelación mucho más horizontal y de confianza, nos fuimos volviendo interculturales.

Esta experiencia puede ser interpretada, como un trabajo de extensión en pos de la construcción de una ciudadanía democrática intercultural. En otras palabras, entendiendo a las prácticas de articulación entre los y las estudiantes universitarios y la sociedad como el “compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural” (Cano, 2014: 10), observamos cómo en estas interacciones se producen saberes acerca de las relaciones sociales y sus formas. En oposición a las explicaciones que reducen los trabajos de extensión a una aplicación mecánica y vertical de los saberes teóricos adquiridos, podemos afirmar que en estos espacios hay múltiples y mutuas modificaciones entre quienes intervienen, cuestionando las fronteras establecidas y las exclusiones que éstas generan.

Por ello y a modo de reflexiones conclusivas, estamos en condiciones de afirmar que es necesario continuar estudiando e interviniendo colectivamente en la realidad social, con el objetivo de construir una ciudadanía cada vez más democrática. En este sentido, si la ciudadanía en su aspecto formal o legal implica el reconocimiento por parte del Estado de las poblaciones

que se encuentran bajo su órbita, es preciso observar qué sucede efectivamente en el nivel de lo práctico (Kymlicka y Norman, 1994; Habermas, 1998; Brubaker, 2010). Es decir, vemos que los elementos culturales siguen siendo parte de las desigualdades sociales, más allá del postulado original de la ciudadanía que habilita las desigualdades como resultado de competencias individuales entre iguales.

Como hemos podido observar, desde la extensión e investigación universitaria se puede colaborar en el proceso de comprensión de las relaciones sociales y generar condiciones para una integración social que contemple las múltiples diversidades que forman lo común.

Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006) Los Derechos de los No Ciudadanos. Nueva York y Ginebra.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Argentina: Siglo XXI Editores. 2007.
- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI. Cristina García Vázquez (Comp.) (2009). Editorial Prometeo.
- Brubaker, R. (2010) Migration, Membership, and the Modern Nation-State: Internal and external dimensions of the Politics of belonging migration and membership. En Journal of Interdisciplinary History. XLI: I. Los Angeles. University of California. Disponible en: <http://works.bepress.com/wrb/29/>
- Caggiano, S. (2010) Del Altiplano al Río de La Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires. En Torres, Alicia (Coord.) Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales. Quito. FLACSO, Sede Ecuador.
- Cano, J. A. (2014) La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires. CLACSO.
- Carut, C. B.; Palacios, P. y Delmónico, A. (2012) La delimitación del rururbano, análisis de los ámbitos territoriales en el partido de Monte, provincia de Buenos Aires (Argentina). XI INTI International Conference. La Plata. 2012.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) Observación General n° 13. El Derecho a la educación.
- (2009) Observación General n° 21. Derecho de toda persona a participar en la vida cultural.
- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2007) Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina. En Revista Jurídica de Buenos Aires. Número especial sobre Derechos Humanos. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Santos, B. de Sousa (2010) Cap. 3 Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos. En Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Ed. Prometeo. 2010.
- Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad (2011) Grupos en situación de vulnerabilidad y derechos humanos. Políticas públicas y compromisos internacionales. Área de Publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Argentina. 2011.
- Domenech, E. (2007) Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argenti-

na: el discurso oficial y las prácticas escolares. En *Cartografías da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2007.

Dussel, I. (2003) *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 122. Brasil. 2004.

(2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 27. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal. 2005.

Escolano Benito, A. (2000) *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*. En *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2000.

Foley, D. E. (2004), *El indígena silencioso como una producción cultural*. En *Cuadernos de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 19, pp. 11-28. 2004.

García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005.

Gramsci, A. (1930) *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci. México. Ediciones Era. 1984.

Grimson, A. (2011) *Configuraciones culturales. Capítulo 5. En: Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores. 2011.

Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y modernización social*. Madrid. Editorial Taurus. 1987.

(1998) *Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo*. En *Facticidad y Validez*. Madrid. Ed. Trotta. 1998.

Hunter, I. (1994) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor. Colección Educación y conocimiento. 1998.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1994) *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. En *Cuadernos del CLAEH*. N° 75. Montevideo. 1996.

Marcuse, H. (1968) *La tolerancia represiva*. *Revista de Filosofía Convivium*. N° 27. Universitat de Barcelona. España.

Margulis, M. (1999) *La "Racialización" de las Relaciones de Clase*. En Margulis, Urresti y otros. *La Segregación Negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Mezzadra, S. (2005) *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Argentina. Ed. Tinta Limón.

- Organización de las Naciones Unidas

(1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. París.

(1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York.

Quinzani (2017). Relaciones entre cultura escolar y prácticas culturales de alumnos y alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata. Tesis para la obtención del título de grado: Licenciado en Sociología. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Directora: Martínez, María Elena. Jurados: Martínez, María Elena y Pinedo, Jerónimo. Año de aprobación 2017.

- Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Nora Emilce Elichiry (compiladora). Buenos Aires. Ediciones Manantial. 2010.

Sinisi, L. (1999) La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. Cap. VIII. En Neufeld M. R. y Thisted J. A. "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Editorial Universitaria de Buenos Aires. 1999.

Viñao, A. (2000) Culturales Escolares y Reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. En Revista Teias. Vol. 1. N° 2. Brasil. Universidade do Estado do Río de Janeiro.

Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. En Revista Visão Global, v. 15, n° 1-2. Joaçaba. Brasil. 2012.

Zizek, S. (1998) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Jameson, Fredric y Zizek, Slavoj: Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires. Paidós. 1998.

Los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro

Pablo Elbio Roncaglia
Universidad Autónoma de Entre Ríos
pabloelbioroncaglia@gmail.com

Introducción

La presente nota de investigación se plantea en base a una investigación académica realizada en una Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (ESJA) ubicada en la Unidad Penal N° 1 “Juan José O’Connor” de la ciudad de Paraná Entre Ríos. Dicha investigación, se llevó adelante en el año 2016 como requisito de aprobación de la cátedra “Investigación Educativa” del tercer año del Profesorado en Filosofía de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Pensada desde un enfoque cualitativo y con trabajo de campo (observaciones y entrevistas) la investigación tuvo como pregunta problema: ¿cuáles son los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro?

Por tanto, en vistas al problema de investigación, los objetivos propuestos vienen de la mano de conocer y analizar las relaciones que se establecen entre los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro. La justificación del estudio tiene su fundamento en la idea que indagar sobre los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro abre todo un abanico para encaminar la difícil tarea de “desprejuiciar” a la sociedad sobre la imposibilidad de la inserción social de los estudiantes. Los imaginarios sociales construidos sobre denominaciones como “preso” o “interno” cargan con una fuerte connotación despectiva por lo que este trabajo de investigación pretende desnaturalizar o deconstruir el sentido común sobre la educación en contextos de encierro.

El desarrollo del problema de investigación propuesto, se llevó adelante desde el análisis teórico de los datos recogidos en el trabajo de campo te-

niendo en cuenta dos ejes estructurantes de investigación. El primero, sobre los imaginarios sociales construidos de la escuela como “lo otro” del sistema penitenciario (la escuela como la no-cárcel) y el segundo, sobre los imaginarios sociales de la escuela como puente que une el “mundo extramuros” y el “mundo intramuros”.

Acerca de la metodología

Para llevar adelante esta investigación utilicé un enfoque cualitativo de corte etnográfico o socio-antropológico, porque permite analizar las perspectivas de los actores involucrados. En este sentido, pude estudiar el problema de investigación desde las “textualidades”(voces, silencios,etc.) recogidas en el trabajo de campo (registros empíricos y entrevistas formales e informales).

En cuanto al trabajo de campo, analice las textualidades de estudiantes de todos los niveles de la ESJA, cuya franja de edad iba de los 18 años a los 50 años. Estos sujetos cuyas biografías fueron atravesadas por la marginalidad y la exclusión social, presentan trayectorias educativas discontinuas ya que cuestiones como el trabajo a tiempo completo, la paternidad temprana, los problemas de adicciones o las causas judiciales, les impidieron transitar la escuela secundaria con normalidad. En este sentido, los estudiantes entrevistados manifiestan haber abandonado la escuela secundaria en los primeros años (algunos afirman que nunca pudieron comenzarla). Así un estudiante entrevistado manifiesta: “Por qué la mayoría eh por circunstancias de la vida no pudo estudiar afuera por problemas económicos o porque de joven se tuvo que hacer cargo de la familia o salir a trabajar”(Extraído de una entrevista).

Las técnicas de recolección de datos incluyeron registros empíricos de las jornadas educativas en conjunto con entrevistas formales e informales a los estudiantes involucrados. Las entrevistas tomaron un papel muy relevante en el trabajo de campo porque prestaron atención a temas centrales como las trayectorias educativas, las identidades institucionales, los sentidos de la educación y la vida en contextos de encierro. Así desde las textualidades recogidas en el trabajo de campo se analizó los imaginarios sociales construidos sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Este estudio implicó un trabajo hermenéutico ya que en él se esta-

blecen las relaciones entre la teoría (marco teórico) y la práctica (trabajo de campo).

El análisis hermenéutico de las textualidades se desarrolló en base a las categorías de Imaginario Social (Castoriadis, 1975; Díaz 1996; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992), Escuela Secundaria (Rivarossa, 2000; Nicastro 2006), Contexto de Encierro (Goffman, 1994; Foucault 1998; Scarfó, 2005) y Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (Acín, 2016, Scarfó, 2002)

Este marco teórico permitió realizar el análisis de datos del tema de investigación.

Palabras preliminares a modo de conceptualización

Investigar sobre educación en contextos de encierro implica entrar a un campo de estudio problemático y complejo ya que en él habitan dos instituciones con imaginarios sociales distintos. Por un lado, la cárcel cuya lógica del tratamiento busca desde el “vigilar y castigar” (premio y castigo) resocializar al detenido por medio de la educación, la disciplina y el trabajo. Por el otro lado, la escuela y la universidad que buscan desde la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) brindarle una formación integral al estudiante detenido. En este punto, veremos con más detalle cada imaginario social:

1) Los discursos o ideologías “re” de la institución cárcel (penitenciarismo): estos discursos “re” entienden que el objetivo de la educación como tratamiento es reeducar, reinsertar y resocializar al delincuente. Esto significa que se considera al delito como una conducta desviada (anormal) que hay que corregir por medio de la educación. Este discurso es utilizado por el Derecho Penal cuando por ejemplo en el artículo 1 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°24660 establece que con la educación (también la disciplina y el trabajo): “(...) el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad.”

Estas ideologías “re” tienen sus fundamentos en la consideración de las instituciones carcelarias como “instituciones totales o cerradas” tal cual las caracterizó Erving Goffman:

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. (Goffman, 1994, p.6)

En estas instituciones totales se pretende controlar a la población carcelaria por medio de la masificación y la pérdida de la identidad personal y colectiva. Con la ayuda de lo que Michel Foucault (1998) llamó “los dispositivos del yo”, las unidades carcelarias tienen el poder (legal y físico) de someter a las personas en situación de cárcel a la lógica del tratamiento. A partir de la concepción del “vigilar y castigar” las cárceles absorben todo el poder del detenido de ejercer derecho al inhabilitar su permanencia en la sociedad. De esta manera, la institución se vuelve una institución totalizadora donde se controla el manejo del tiempo, del espacio, del alimento y hasta de la ciudadanía del penitenciario. Escribe Goffman:

Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio, tiene, en síntesis, tendencias absorbentes...” “La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etcétera. (Goffman citado por Scarfó; 2005, p.3)

Siguiendo con los planteos sociológicos del autor, las cárceles tienen por objetivo homogeneizar las relaciones sociales de la población carcelaria al vigilar y controlar hasta la “intimidad del yo” provocando un estado de enajenamiento individual. Al instalarse la lógica del tratamiento corporal y mental por medio de la unión entre el aparato disciplinario y el aparato pedagógico en un mismo método positivista, las unidades penitenciarias son claramente estructuras jerárquicas del restablecimiento.

2) El discurso de la Educación en Derechos Humanos (EDH) de las instituciones educativas (escuelas y universidades) y las agrupaciones de DD.HH: esta perspectiva considera a la educación como requisito indispensable e inalienable de la condición humana de las personas privadas de la libertad. Se busca con este discurso la formación integral del detenido haciéndolo participe de la cultura y de la sociedad como “sujeto de derecho” con respon-

sabilidades y obligaciones civiles (ciudadano) En esta perspectiva podemos citar a Francisco Scarfó como referente de la EDH:

Es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Por consiguiente, el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria. (Scarfó, 2002, p.2)

También, el autor sostiene que la educación para las personas privadas de su libertad es el derecho “llave” que abre la puerta al conocimiento de otros derechos y libertades que hacen a la pertenencia social de los detenidos. En estas palabras lo deja expuesto:

Los reclusos deben gozar de todos los derechos y garantías que imponen las leyes constitucionales y las supranacionales. Los derechos humanos son fundamentales para el desarrollo personal y social de todo ser humano. Entre estos derechos se encuentra el derecho a la educación y a una educación justamente en derechos humanos. El derecho a la educación opera como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento de otros derechos (Scarfó; 2006, p.22).

En esta línea, la EDH en las instituciones de encierro debe contribuir a reducir las tasas de vulnerabilidad social de los detenidos al garantizar en sus fines las “4-Aes” que propone Katerine Tomasevski (2003): accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Accesibilidad: Que las personas privadas de su libertad ambulatoria puedan ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo sin restricciones de ningún tipo.

Asequibilidad: Que la enseñanza sea gratuita financiada por el Estado en compañía con infraestructuras adecuadas para la educación universitaria. A esto se le suma la participación de docentes especializados en educación en contextos de encierro.

Adaptabilidad: Promover una educación contextuada para sujetos pedagógicos específicos (detenidos) en ámbitos particulares (cárceles).

Aceptabilidad: Que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean de calidad respetando los derechos humanos.

En consonancia con lo anterior, la EDH -siguiendo los planteos de Fran-

cisco Scarfó (2002)- tiene que posibilitar en las personas privadas de su libertad ambulatoria alcanzar los siguientes objetivos:

- Comprender sus derechos y respectivas responsabilidades
- Respetar y proteger los derechos humanos de otras personas
- Entender la interacción entre derechos humanos, estado de derecho y sistema democrático de gobierno
- Ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos

Teniendo presente que el derecho a la educación en cárceles está garantizado por las Normativas Internacionales de las Naciones Unidas (NN. UU.) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), se sostiene que la formación educativa de los detenidos (sujetos de la acción educativa) contribuye a su inclusión en el tejido social por medio de la transformación integral de la persona. Por lo tanto, la educación como derecho humano en los contextos de encierro debe tener como fin contribuir a que el detenido construya un lazo sostenido con la palabra y la cultura para forjarse en su autoconciencia como sujeto de derechos.

Entre estos dos imaginarios se desenvuelve la educación en contextos de encierro ya que la escuela es una institución ubicada dentro de otra institución. En este punto, quiero dejar en claro que la escuela no queda subsumida a la lógica de la cárcel ni tampoco puede invertirla, sino que hay que pensar ese “entre” (intersección) como un espacio de posibilidad de lo nuevo ante la lógica absorbente y totalizante de la cárcel. Este espacio, es al decir de Alcira Daroqui (2000), la “grieta” que abre hacia lugares educativos donde se experimente sentimientos de libertad. En este sentido, es bueno preguntarse sobre este doble condicionamiento (movimiento) de la escuela y la cárcel y también sobre sus posibles puntos de encuentro y/o desencuentro: ¿Qué impacta de la cárcel en la escuela y qué de la escuela impacta en la cárcel? ¿Qué puntos en común tienen la escuela y la cárcel? ¿Acaso la escuela como institución disciplinadora no nació en la modernidad bajo la lógica de la resocialización?

Conclusiones de la investigación

En consonancia con lo expuesto, la investigación arrojó como resultados que los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro se forjan en la idea de la educación como práctica indispensable para la vida en sociedad. En este sentido, los imaginarios sociales se constituyen en torno a dos concepciones de escuela:

1) La escuela como institución simbólica que genera en los estudiantes sentidos de pertenencia, identidad y reconocimiento. A partir de las afirmaciones de dos estudiantes “En la escuela yo me siento un estudiante no un preso”; “La escuela es escuela, es el momento en que uno no está preso en el hecho de estar en un aula” (Extraído de entrevistas) podemos apreciar que la escuela como institución imaginaria hace que el detenido deje de ser detenido para adquirir la categoría de estudiante. Esto lleva a que el sujeto considere a la escuela como el lugar simbólico de la no-cárcel, el espacio donde no se vive el encierro de todos los días. Así la institución escolar se constituye imaginariamente como “lo otro” del sistema penitenciario.

En palabras de otro estudiante queda evidenciado:

Pero no, yo es como me alejo, me olvido de lo que es una reja, de lo que es todo lo que se pueda relacionar con la tumba, con lo que vivís adentro de un pabellón, es mantenerse ajeno a eso o sea no es nada relacionado con la cárcel. Yo no podría relacionar el colegio con un pabellón... o sea no es nada, es todo diferente. (Extraído de una entrevista)

Por lo analizado, los estudiantes sienten a la escuela como un espacio propio “materializado” donde se comparte un lugar alegre, tranquilo, bueno, comunicativo y solidario que invierte la lógica absorbente del sistema penitenciario. Siguiendo los planteos de Goffman (2001) la cárcel como “institución total” absorbe la identidad del penitenciario al homogeneizar sus vínculos humanos por medio de los dispositivos de control social. Ante tal situación, la escuela para los detenidos es el lugar donde adquieren la categoría de “estudiantes” (una identidad personal). Así lo deja en claro un estudiante: “Son todos profesores normales, no se paran a decir son internos, te tratan como si serías un alumno de una escuela de afuera ¿me entendés? sos tratado igual que una persona” (extraído de una entrevista).

2) La escuela como institución simbólica que liga el mundo extramuros con el mundo intramuros a partir de experiencias como la participación de estudiantes detenidos en la XXVII Feria de Ciencias, Arte, Tecnología y Sociedad. El hecho de participar (y ganar) en una actividad institucional fuera de la cárcel, habilito en los estudiantes imaginarios de la escuela como lugar posible para unir el “afuera” (mundo extramuros) con el “adentro” (mundo intramuros) en la medida que se hizo de público conocimiento el trabajo de los estudiantes en situación de encierro.

Un estudiante lo deja muy claro:

Yo les decía no importa si no ganamos, nosotros con venir acá ya ganamos. Ganamos, le estamos demostrando a la ciudad que adentro de la escuela se puede, se sale, se sale con una carrera, se cambia la persona. (...) vos sabes que acá dentro se puede, se estudia, se trabaja, la gente cambia, sale cambiada. (extraído de una entrevista)

La experiencia de la Feria de Ciencia para los estudiantes tiene el significado de dar a conocer públicamente la realidad concreta en la que viven los estudiantes en contextos de encierro. La intención es directa, desmontar con hechos los prejuicios sociales sobre las personas privadas de su libertad ambulatoria.

Estas palabras de un estudiante lo confirman:

La gente no entiende piensa que somos animales de la sociedad, hay gente acá dentro que no son animales. Piensan que sos igual que ellos, que tenés las mismas oportunidades que ellos. Piensan que uno entro acá y no hay manera de salir bien, que salen peor, pero no es así. La gente que viene acá se supera para salir mejor, muchos están estudiando una carrera, no es que salen sin hacer nada, salen con un oficio de acá, hay carpintería, herrería, zapatería, tenés para hacer colchones. Vos salís de acá sabiendo algo. (extraído de una entrevista)

Como conclusión, podemos afirmar que la escuela entra en el imaginario social como espacio de lo posible donde se entrecruzan diversas disposiciones sobre el querer y el saber que disputan con las situaciones de enajenamiento/desmembramiento social vividas en la institución total car-

celaria. Pensar dialécticamente la cuestión del poder instituyente que tienen el establecimiento educativo y el establecimiento penitenciario por sobre el estudiante en contexto de encierro abre a la materialidad de las significaciones donde los actores sociales se vuelven ellos mismos “instituciones”. La escuela da cuenta y es ella misma los imaginarios sociales que los estudiantes (y demás actores) le atribuyen en sus prácticas educativas cotidianas. Por tanto, los imaginarios sociales construidos sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro dan cuenta de una institución educativa que permite que los detenidos se nombren como estudiantes y que a la vez se sientan por primera vez partícipes de una sociedad.

Referencias bibliográficas

- Acín, A. (2016) (comp). El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Buenos Aires: Noveduc Colección ensayos y experiencias.
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquet.
- Díaz, E. (1996). La ciencia y el imaginario social. Buenos Aires: Biblios.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y práctica interinstitucionales. Buenos Aires. En Nari, N; Fabre, A. (comps). Voces de mujeres encarceladas: Editorial Catálogo.
- Goffman, E. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- FinucciCuri, M. Educación y sujetos en situación de privación de la libertad ambulatoria: Espacio E, novedad y tensión de sentidos. s. f. s.l.
- Frigerio, G; Poggi, M; Tiramonti, G. (1992). Instituciones educativas. Buenos Aires: Cara y Ceca- Ed. Troquel.
- Foucault, M. (1998). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.
- Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°24660.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. s.l.
- Messina, A. Educación en contextos de encierro como pauta de resocialización. s. f. s.l.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Rivarossa, A. (2000). El significado de pensar la escuela. Buenos Aires. Mimeo.
- Rivera Beiras, I. (2008). La cuestión carcelaria: Historia, Epistemología, Derecho y Política penitenciaria. Buenos Aires. Vol. I. Editores del Puerto.
- Scarfó, F. (2005). Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles. Buenos Aires. Revista de pensamiento y cultura. ¿Existe la libertad? Dossier Informe sobre Cárceles (2º Entrega). GESEC .Año V N° 7. Invierno-Primavera.
- Scarfó, F. (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. Buenos Aires. GESEC.
- Scarfó, F. (2002) Trabajo monográfico. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Buenos Aires. Revista IIDH. Vol. 36.
- Scarfó, F. Aued, V. (2012). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. Buenos Aires.

La educación de sujetos privados de su libertad en la Provincia de Santa Cruz

Silvio Rotman; Melisa Scott; Horacio Azurmendis

Instituto de Educación y Ciudadanía, UNPA

silviorotman@gmail.com; melisascott@hotmail.com; azurmendis@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo de investigación se centra en desarrollar la línea de investigación en torno a las particularidades que posee la educación de sujetos privados de la libertad.

Dicha línea se viene desarrollando en la UNPA-UARG en los proyectos dirigidos por la Dra. Marta Reinoso como ser el PI 29 A/ 322 realizado entre los años 2015/2017, en lo referido a instituciones educativas, sujetos y prácticas, donde un sub grupo desarrollo una línea específica de análisis en relación a la educación en contextos de encierro. En dicho proyecto se analizó las continuidades y rupturas pedagógicas en la que se insertan los alumnos de esta modalidad. Atendiendo a la transversalidad de instituciones que se producen en dichos establecimientos. El desarrollo de las subjetividades de los actores involucrados entre otras.

Este nuevo proyecto (PI 29 A 413) "Procesos de integración educativa en la Patagonia Austral. Políticas y prácticas en debate", nos centraremos en indagar la construcción de subjetividades, las políticas públicas, y los lazos sociales que atraviesan el proceso de socialización e institucionalización de aquellas personas que reciben educación en instituciones carcelarias.

Desarrollo y líneas de investigación

La modalidad educación en Contextos de Encierro es una modalidad específica dentro del sistema educativo. Tiene por objetivo brindarles a aquellas personas privadas de su libertad el acceso a todos los niveles del sistema

educativo. La ley Nacional de Educación N 26206 en su cap. XII , art 55 a 59, hace referencia a el derecho que poseen todas las personas privadas de su libertad, más allá de las circunstancias, por las cuales se encuentran en dicha situación, ya sea en carácter parcial, total, ambulatorio o albergados, en cualquier establecimiento carcelario. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de ciudad Autónoma, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en ese capítulo.

Antes de la sanción de dicha ley en los casos de cárceles de mayores el brindar educación formal, le correspondía al servicio penitenciario. Hoy la ley expresamente prohíbe esto.

En los establecimientos carcelarios la educación posee particularidades, las cuales son el objetivo central de las investigaciones que como grupo venimos realizando.

Dichas particularidades tienen que ver con la tensión existente entre dos instituciones que conviven en los establecimientos carcelarios. La institución educación y la institución disciplinar carcelaria. Como ocurre en el campo de las organizaciones, por el hecho de que las mismas expresan formas específicas de regulación del orden institucional, ellas se encuentran atravesadas por una multiplicidad de instituciones (Barembilit, 1992; Garay, 2000; Fernández, 1994). Estas interacciones pueden darse en complementariedad, superposición, complicidad, o tensión, desplazando una institución a otra. Es así porque las instituciones y las organizaciones que las materializan obedecen a lógicas diferentes. Es en este sentido que, con relación al objeto de estudio, podemos decir que la interacción entre la institución educativa y la institución carcelaria constituyen un caso particular de transversalidad, el cual desde nuestro punto de vista se configura sobre la base de una tensión constitutiva (Fernández, 1994; 1996; Ulloa, 1962) entre la lógica de la institución carcelaria; disciplinadora, controladora, homogeneizante, y la de la institución educativa; autónoma, crítica, etc. Esta tensión tendrá efectos en lo constitutivo en el plano educativo y en lo vincular.

Una de las líneas a indagar en dilucidar qué tipo de pedagogía se desarrolla en estos contextos. Concibiendo que toda pedagogía implica transmisión (Frigerio, 1990; Sacristán, 1994; et al), explícita o implícita, más allá de que

exista congruencia entre lo escrito (Proyecto institucional, PEI) y la práctica concreta.

El análisis de la transmisión pedagógica para personas privadas de la libertad está atravesado por muchas variables que inciden en ella.

¿Cómo se debe llevar a cabo la práctica en estos contextos?

¿Qué acciones pedagógicas son las más adecuadas para favorecer el desarrollo integral de estas personas que se encuentran en esta situación?

¿Cuál es el rol que debe asumir el docente que trabaja frente a estos grupos áulicos?

Estos son algunos de los interrogantes a los que buscamos dar respuesta. Para ello deben considerarse algunas características que comparten las personas que se encuentran privadas de su libertad: la mayoría proviene de contextos vulnerables, con malas condiciones socioeconómicas que los han conducido al fracaso de sus trayectorias escolares. Generalmente tienen una autoestima baja, por lo que son muy susceptibles y provienen de familias disfuncionales. A esta condición se le suma la brecha que se ha erigido desde la institución carcelaria entre el "interno" y el mundo exterior.

En cuanto al contexto en el que se desarrollan las prácticas, tiene una fuerte carga simbólica el hecho que, de la educación, indirectamente siga estando "controlada" por el Servicio Penitenciario Federal o policía (para que un docente llegue hasta su alumno ambos deben pasar por estrictos controles de vigilancia impartidos por el S P F o por la policía), a pesar de que quienes presten los servicios educativos sean externos. El acento se pone siempre sobre lo disciplinario y las cuestiones referidas a la seguridad, porque la persona privada de la libertad que recibe educación es "alumno", pero no deja de ser "preso", con todas las connotaciones que trae aparejada su condición.

Por otro lado, queda en juego el deseo de los alumnos de aprender, cuando a veces se ven obligados a asistir a clases, obligados en el sentido que su concepto depende de participar en estas actividades y a veces lo hacen solo para mejorar ese aspecto y lograr otro tipo de beneficios dentro del sistema penitenciario. Cuando no hay deseo por aprender se es muy difícil la tarea de enseñar. En este caso el docente debe apuntar a despertar ese deseo para propiciar aprendizajes significativos.

¿La escuela como institución puede contribuir a reconstruir el lazo social, de aquellas personas privadas de su libertad?

El sujeto, lejos de ser soberano, no está solo en el mundo y, por lo tanto, aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su ideología. Este sujeto está determinado por estas y otras dinámicas, ser libre es la posibilidad de darse cuenta del espacio que ocupa y no es consciente. (Dussel y Carusso, 1995, p.37)

El derecho a la educación común requiere de una atención especial para reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento y el proceso de aprender. Será necesaria entonces una educación que, junto con los contenidos establecidos, ofrezca otros elementos a los alumnos en situación de privación de la libertad: la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia, el desarrollo de valores democráticos. Esto, sin la pretensión de anular las distintas representaciones del mundo que cada alumno posee. En síntesis, ha de tenderse a fortalecer la subjetividad de nuestros alumnos frente al deterioro que produce el encierro, y a favorecer la autoconstrucción de un proyecto personal.

Según Jesús Valverde Molina (2002) los requisitos que debe poseer un docente que trabaje en la cárcel son:

- Decidir, elegir y diseñar una intervención escolar atractiva.
- En lo posible, no generar experiencias de fracaso (seguramente ya vividas en el pasado).
- Mantener con madurez la distancia necesaria de los problemas que puedan afectarlo directamente en el ámbito de trabajo.
- Trabajar desde el encuentro, buscando equilibrar la relación asimétrica, comprometiéndose con la persona.
- Desarrollar resistencia a la frustración personal. Con la resignación, perdería su capacidad de educar.
- Utilizar la creatividad para equilibrar la pobreza existente en el espacio de trabajo, y convertirlo en un ámbito de educación.
- Ejercitar la propia plasticidad psicológica para interpretar al otro desde su historia de vida y no desde la propia.
- Poder intervenir con habilidad en los distintos ámbitos que generan problemas en la institución.
- Saber escuchar, y facilitar para ello espacios y tiempos educativos.
- Desarrollar las prácticas asociativas, en una forma de colegialidad docente no corporativa.

- Dar lugar permanente a la reflexión sobre las propias prácticas y al intercambio de experiencias.
- Reflexionar sobre la tensión entre la especificidad de la institución educativa y las demandas provenientes de otros ámbitos que puedan afectarla, para saber qué respuestas dar en cada caso.

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos es: ¿Los postulados aquí vertidos por Molina se dan en la práctica? ¿Cuál es el pensar, sentir del docente de los contextos de encierro? ¿Están dadas las condiciones objetivas y subjetivas para que estas características existan? ¿El docente está capacitado para llevar adelante tal magnánima tarea?

Otra línea de investigación es analizar cómo fueron los procesos de institucionalización de los sujetos privados de la libertad y si tales experiencias contribuyeron o no a ser lo que en su actualidad son “sujetos privados de la libertad”. Para ello nos serviremos de los aportes de Ulloa Fernando entre otros, para analizar tal temática.

Dicho autor al referirse al término crueldad sostiene que es el fracaso de la ternura y vivir sin ternura es vivir en el desamparo total. Donde quedaría sumergida la víctima. En términos psicológico-clínico, Ulloa la denomina la encerrona trágica. Una situación de dos lugares, sin tercero de apelación, sin ley, donde la víctima, para dejar de sufrir o no morir, depende de alguien a quien rechaza totalmente y por quien es totalmente rechazado.

Por otra parte, el desarrollo de la crueldad tiene como antecedente, en la constitución inicial del sujeto, la falencia de la ternura como primer anidamiento, como primer amparo que recibe el recién nacido. Obviamente no es éste el único origen del futuro despliegue de la crueldad, ya que serán necesarios dispositivos socioculturales posteriores que, o bien no reparen ese origen fallido de la subjetividad, o lo acrecienten.

En el pasaje de “lo cruel” a “la crueldad”; la crueldad, es la implementación de la condición agresiva y odiosa del hombre, es un hecho cultural y requiere una política que la ambiente. Dentro de esa política, ilustrada entre nosotros por los objetivos socioeconómicos de marginación que implementó el terrorismo de Estado, o por las políticas actuales de ajustes, se organiza ese dispositivo que da entorno directo a la mayor crueldad. Un dispositivo que configura la encerrona trágica donde, no habiendo tercero de apelación, no hay ninguna salida inmediata para la víctima.

Este proceso posiblemente se configure en aquellas personas privadas de su libertad, por el mismo hecho de su privación o por los acontecimientos que los llevaron a ello. Esta será una de las líneas a investigar.

En relación con los suministros de la ternura son tres: el abrigo, para los rigores de la intemperie; el alimento, para los del hambre; y el buen trato, el trato según arte. Un trato que será bueno en tanto donación simbólica de la madre que concurre, no solamente a la invalidez material del niño, sino también a su invalidez simbólica. Precisamente con la experiencia de gratificación se irá instituyendo este buen trato, este trato según arte, basamento del sujeto comunicacional. En las primeras aproximaciones al campo, la relación entre el docente, sobre todo si es mujer, y los alumnos, posee ciertas características a ser analizadas bajo la óptica que plantea Ulloa.

En cuanto a las personas privadas de la libertad, la sociedad entendería que poseen un comportamiento tan impune que podría promover la sed de venganza, la pretensión de que el tormento sea la vía para que el criminal reconozca sus crímenes; algo así como montar una inquisición maligna frente al maligno, curarlo con su propia medicina. Será sólo el enjuiciamiento justo, con todos los recaudos de defensa en juicio, el que logre desmontar el ídolo fetichista y su mentira que pretende afirmar que es lo que no es, o que no es lo que es.

El fetichismo es pura renegación, con sus amputaciones de la conciencia que además de negar, niega que niega. Mientras que la utopía, definida en términos modernos, constituye otra doble vuelta de negación frente a la renegación: la de negarse a aceptar todo aquello que niega la causa del accionar de la cruel impunidad. Se configura así una utopía con tónica no conjetural, sino ahora, en el presente. Esta es la única justicia posible frente a los señores de la crueldad.

Referencias bibliográficas

- A.A.VV.,(2010), Pensar y hacer la educación en contextos de encierro, ocho tomos, Ministerio de Educación de la Nación
- Arduino I, (2007), la justicia penal, colección claves para todos, Buenos Aires, CI.
- Dussel y Carusso(1995),La invención del aula, siglo XXI
- Fernandez L (1994) Las instituciones educativas. Bs As Paidos
- Foucault M, (1975) Vigilar y castigar, Gallimar
- Garay L (2000) Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación de la universidad Nacional de Cordoba
- Kaes, R(1996)Grupo y sujeto, Bs. As., Amorrortu
- Kaes R(1998) La institución y las Instituciones. Bs As Paidos
- Mamani Gareca V, 2005 la cárcel instrumento de un sistema falaz, Lumen
- Rotman S (2014) “El Centro Juvenil Socio Educativo de la provincia de Santa Cruz. Una historia, una construcción de estereotipos y reproducción social. Continuidades y rupturas” Revista Hermeneutic-Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Salinas R,(2006) el problema carcelario, capital intelectual, ministerio de educación de la nación
- Ulloa F (1998), “ sociedad y crueldad”. Ëd Paidos

Páginas de Internet:

- http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0406/entredichos_articulo.htm
- [http://congresoviolenencias.com.ar/2017/apuntes- acerca-de-la-crueldad-y-la-ternura/](http://congresoviolenencias.com.ar/2017/apuntes-acerca-de-la-crueldad-y-la-ternura/)
- <http://antares-porvenir.blogspot.com/2009/08/la-crueldad-fernando-ulloa.html>

Silencios y presencias en el diseño curricular de formación docente para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires

Gabriela Saslavsky; Erika Villarruel
ISFDyT 24; ISFDIO4; ENSII; Andares y Pensares
gabrielasas@gmail.com; erikavillarruel@hotmail.com

Los profesores/as tenemos el deber moral de hacer comprender a nuestro alumnado cuáles son los caminos que con mayor acierto conducen a un planeta más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo. La educación debe estar inspirada por grandes cargas de optimismo y huir de la imposición de estereotipos, de ideas preconcebidas orientadas a la acomodación y aceptación de la realidad. Esto exige al profesorado no sólo su formación permanente sino sobre todo una profunda reflexión de la práctica educativa.

(José Tuvilla Rayo)

Introducción

En nuestro país, existe consenso en relación a definir el período 2003-2015 como un período en que se aprobaron un conjunto de leyes que ampliaron derechos a la población, como por ejemplo Ley de Educación Nacional, Ley de Matrimonio Igualitario, la de Asignación Universal por Hijo y la Ley de Identidad de Género, entre otras. También existe consenso en definir que este período contó con una política muy definida en relación con la sangrienta dictadura militar iniciada en 1976 y culminada en 1983. En ese sentido, se llevaron adelante varias medidas emblemáticas, entre ellas la anulación de las “leyes de perdón”, que permitió la reapertura de juicios contra militares acusados de genocidio y violación de los Derechos Humanos. El enjuiciamiento de algunos de los máximos responsables del Terrorismo de Estado (entre ellos Jorge Rafael Videla, que terminó sus días en la cárcel), la transformación de los centros clandestinos de detención en espacios de memoria y de DD. HH. como la Escuela de Mecánica de la Armada (Ex ESMA),

el fuerte apoyo a Abuelas y Madres de Plaza son algunos de los ejemplos más destacables en este sentido.

Asimismo es conocida la tarea llevada a cabo por la Comisión provincial por la Memoria (CPM), tanto en las escuelas como en los encuentros que tienen lugar en el complejo turístico de Chapadmalal. En él se realizan mesas de debate y talleres para profundizar la reflexión en torno a las diferentes experiencias y se fortalecen estrategias de trabajo de manera articulada en relación al tema de la Memoria, Verdad y Justicia.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional (Ley 26206) aprobada en el año 2006, presenta una fuerte impronta en relación con el respeto, desarrollo y promoción de los Derechos Humanos. Por ejemplo el artículo 2 señala la educación como un bien público y un derecho personal y social, el artículo 3 habla de "... la educación como política de Estado y dentro de sus prioridades establece (...) el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos (...)".

En el apartado referido a los objetivos menciona "Brindar una formación ciudadana comprometida (...) con el respeto de los DD. HH.", asimismo tiene en cuenta el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, como así también menciona la importancia de la educación intercultural respetando los derechos de los pueblos indígenas

En otro artículo señala la importancia de fortalecer la construcción de la ciudadanía responsable a través de la centralidad de la lectura y escritura, y en otro indica la importancia de "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación."

En este marco la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, respondiendo, además, a los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), comienza un proceso de modificación del Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial del Profesorado de Primaria que se implementa en el año 2008 en todos los institutos de la provincia.

Desarrollo

Teniendo en cuenta el contexto presentado, surgen algunos interrogantes, como por ejemplo, ¿Los futuros docentes están preparados para educar

en y para los Derechos Humanos (DD. HH. en adelante)? ¿Los estudiantes saben qué son los derechos?, ¿Conocen la legislación tanto nacional como internacional? ¿Están al tanto de los cambios producidos en la sociedad que implican un ampliación de derechos para la sociedad en general, como por ejemplo el derecho a la memoria, la verdad y la justicia; a la comunicación, la información, el conocimiento, derecho a la identidad de género, entre otros? ¿Conocen la historia que se recorrió para lograr esta ampliación de derechos? ¿Están en condiciones de relacionar ciudadanía y DD. HH.?

Se parte de la convicción que para que los futuros docentes puedan trabajar desde este enfoque es necesario que se formen en él, por eso este trabajo se centra en buscar presencias y ausencias referidas al enfoque de formación en y para los DD. HH. en el Diseño Curricular vigente de Formación Docente (FD en adelante) para el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, elaborado en el año 2008 en el marco de la Ley de Educación Nacional.

Es importante destacar, en primer lugar, un importante avance en la propuesta de FD que propone este Diseño. Muchos espacios denotan una verdadera preocupación por formar un docente comprometido con su realidad, un trabajador de la cultura con conocimiento del contexto en el que desarrollará su trabajo.

Esta perspectiva no excluye la posibilidad de realizar un análisis acerca de este Diseño, señalando presencias y ausencias referidas a esta temática. En este caso particular se analiza desde la mirada de la formación docente en y para los DD. HH.

Teniendo en cuenta este documento se puede decir que desde una mirada global se encuentra que la consideración a los DD.HH. está presente en los nuevos Diseños. Desde sus fundamentos, por ejemplo, define a los estudiantes de este nivel como sujetos de derechos: “el joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde sus incompletudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho “

Si nos abocamos a los contenidos seleccionados que conforman los distintos espacios curriculares, podemos encontrar algunos puntos específicos.

Por ejemplo en el espacio curricular, Políticas, legislación y administración del trabajo escolar correspondiente al de Campo de la Fundamentación, aparece el siguiente contenido: Legislación referida al niño/a y la familia, Los niños/as como sujetos de derecho, Los derechos de los niños/as.

En el Campo de los Saberes a Enseñar se encuentra el espacio Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro de los Conceptos y problemas que define para el área menciona; “Conocimiento sociocultural, político y económico. Actores sociales. Familia y grupos sociales. Redes sociales: comportamientos, creencias y costumbres. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y social. Partidos políticos. La Constitución como norma fundamental. Derechos Humanos. Derechos de los niños/as y de los adolescentes. Estado y ciudadanía. Movimientos sociales. Problemáticas de género.

Desde una mirada más amplia se puede mencionar que en la perspectiva Campo de la Práctica I, organizada para formar parte del proceso formativo, se han seleccionados contenidos referidos tanto a la educación no formal como a la educación popular, modalidades que de alguna manera se basan en el desarrollo y promoción de los DD. HH.

Más allá de estas presencias cabe señalar que el enfoque específico de enseñanza en y desde los DDHH no aparece en forma explícita, como tampoco se menciona esta concepción en los horizontes formativos del Diseño Curricular elaborado.

Desde la perspectiva del presente trabajo se plantea que si se busca que las prácticas pedagógicas que lleven a cabo los futuros docentes doten a los niños, niñas y jóvenes de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio y la defensa de sus derechos, se necesita incorporar un espacio curricular específico dentro del diseño de la FD que los forme en el conocimiento, promoción y defensa de los DD. HH. como así también incorporar dicho enfoque en otros espacios.

Cuando hablamos de esta formación se abren diversas dimensiones, porque no hablamos solo de un abordaje conceptual, sino también pedagógico-didáctico, institucional y laboral.

¿Por qué se propone que debería existir un espacio específico para esta formación?

Por un lado, numerosas experiencias relatadas por profesores de práctica que han acompañado a sus practicantes cuando tuvieron que elaborar una clase con esta temática, señalan que han observado propuestas didácticas organizadas desde una mirada simplificada, lineal sin enmarcar estos contenidos en su proceso histórico; presentándolo como un listado de derechos que se “deberían cumplir”. En dichas propuestas se observa lo que Isabelino Siede denomina “la tentación de simplicidad e ingenuidad”, dado que en ellas se dulcifican los relatos o se proponen soluciones simples.

Asimismo tanto en el desarrollo de las clases como durante su planificación los practicantes denotan desconocimiento del tema, de conceptos jurídicos, de cuestiones relacionadas con el derecho, lo normativo, la perspectiva universal, etc. En estas experiencias se hace presente lo que el mismo autor denomina “licuación eidética”, o sea que los derechos humanos se presenten como categoría abstracta, sustentada en tradiciones metafísicas y divorciada de los procesos históricos, los debates ideológicos y los marcos culturales.

Desde este lugar se evidencia la necesidad de ubicar los contenidos relacionados con los DD. HH. en un espacio específico para lograr que los futuros alumnos estén en condiciones de pensar sus clases desde marcos teóricos, conceptualizaciones y saberes.

Se puede mencionar, por ejemplo, la necesidad de formarse en el conocimiento de contenidos específicos organizándolo como señala Siede desde sus componentes socio-histórico, jurídicos, ético, político. Si se abre cada uno de ellos se observa que aparece un gran número de contenidos a trabajar, necesarios para una formación en y para los DD. HH.

Ahora, si se tiene en cuenta que en la formación docente, no basta con un abordaje conceptual de estos contenidos, aparece como necesario un análisis de cuestiones pedagógico-didácticas. Desde este lugar, es importante abrir un espacio para que los futuros docentes se aproximen a los problemas que acarrea la enseñanza de estos contenidos; tomen contacto con propuestas elaboradas y con experiencias desarrolladas; analicen el Diseño Curricular del Nivel en el que trabajarán para conocer cómo aparecen en él estos contenidos; discutan cuál es el mejor abordaje del tema en función de la edad, la experiencia, los conocimientos de sus futuros alumnos; tengan la posibilidad de analizar críticamente las propuestas editoriales sobre el tema, tomen contacto con metodologías de la problematización o estudios de casos; y principalmente tengan claridad del lugar que ocupa esta formación en la construcción de ciudadanía y que se pregunten el por qué y el para qué de la enseñanza en y para los DD. HH.

Otro argumento fundamental de por qué es necesario un espacio específico, tiene que ver con la historia propia de nuestro país y su relación con DD. HH. Todas las escuelas necesitan docentes que puedan hacerse cargo de la enseñanza de lo que significa el Terrorismo de Estado. Retomando lo anterior, no solo desde lo conceptual sino también desde lo pedagógico: cómo trabajar con los alumnos de distintas edades sin caer en simplificaciones o

ingenuidades como se señaló anteriormente.

Si se tiene en cuenta el planteo de Theodor W. Adorno en su conferencia “La educación después de Auschwitz” donde comienza diciendo “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”, no cabe duda de la importancia y necesidad de formar a los futuros docentes con verdadera profundidad y dedicación.

Se podría argumentar que no es necesario organizar un espacio específico dado que estos contenidos pueden ser abordados por diversas perspectivas, sin una ubicación clara, o como eje transversal que articule la propuesta de Formación. Esta forma de presentarlos puede generar el riesgo de lo que el mismo autor denomina “tentación de totalidad”, logrando que se ninguneen y nadie se haga cargo de su desarrollo.

Sumado a esto, el conocimiento profundo de lo que significa formarse en y para los DD. HH., implica numerosos aspectos a desarrollar que no pueden ser abordados ni dentro de otras perspectivas, ni dejado al azar de quién quiera tomarlos. Analizar contenidos referidos al tema, como se señaló anteriormente, es necesario pero no implica el desarrollo de este enfoque en su totalidad dado que implica la construcción de una concepción mucho más compleja que incluye por ejemplo, que el niño/a sea considerado/a como un sujeto de derecho, un ciudadano pleno, con sus derechos y con sus obligaciones, que se le reconozca su derecho a la participación como ser activo de cambio dentro de los espacios sociales donde se desarrolla (familia, escuela, otros). ¿Es posible concebir a la infancia desde este paradigma si no se aborda esta concepción desde la formación docente inicial? Es desde este lugar que se plantea la necesidad de incorporar este enfoque en otras perspectivas como por ejemplo Psicología y cultura del sujeto que aprende donde se podría profundizar la concepción referida a la niñez y adolescencia desde un enfoque que tome a los sujetos como portadores presentes de derechos.

Desde lo institucional

Es importante visualizar que en el ámbito de la formación docente conviven sujetos portadores de diferentes categorías de derechos, incluyendo aquellos que se inscriben en el campo laboral y profesional.

Desde este lugar se complejiza la dinámica de la institución y es necesario pensar una institución que posibilite el respeto y desarrollo de todos sus actores. No se puede hablar de formación en y para los DD. HH. en una institución autoritaria, cerrada, discriminadora. Es por esto que se debería contribuir a la construcción de instituciones democráticas, donde los estu-

diantes sean escuchados, respetados, considerados, que se tengan en cuenta sus vivencias, cultura, conocimientos, donde se constituyan en sujetos de derechos y que la institución sea garante de esos derechos sin sufrir ningún tipo de discriminación, maltrato o falta de respeto

Es necesario romper las lógicas de poder que han hecho de las instituciones escolares espacios para la negación y el silencio, en las que los sujetos tienen profundas limitaciones para desplegar sus capacidades y hacer valer sus derechos.

La formación docente debe propiciar prácticas tendientes a incidir en la construcción de escenarios institucionales democráticos que, en el marco de un trabajo articulado junto a otras instituciones, contribuyan a producir subjetividades cada vez más autónomas. Esto no implica olvidar o dejar de lado el papel del Estado en este sentido. Pero si solo nos centramos en el eje que le corresponde al Estado sin hacernos cargo de la importancia de lo vivencial de esta formación, estamos pregonando algo que no se materializa en lo institucional. Aquí vale una aclaración, además de vivenciar es importante que los futuros docentes cuenten con un espacio para reflexionar acerca de estas vivencias para poder enmarcarlas en su contenido (vuelve a aparecer la importancia de un espacio específico dentro del Diseño Curricular de la FD). A su vez esta reflexión puede llevar a pensar la futura práctica institucional de los egresados en sus puestos laborales, haciéndose conscientes del lugar que ocuparán a su vez como garantes de derechos de sus alumnos.

Justamente la FD debe profundizar en este aspecto pero sin dejar de considerar la práctica institucional como una práctica que posibilita respetar los DD. HH.

Otro aspecto importante del ámbito institucional es que los docentes son trabajadores de la educación que a su vez están formando futuros trabajadores de la educación. En este sentido se suma el requerimiento que la institución formadora debe ser un ámbito en el que se respetan los derechos laborales de sus miembros y a su vez se forma a los estudiantes en el conocimiento de sus futuros derechos

A modo de cierre

Un docente formado en la perspectiva de los DD. HH. difícilmente perderá de vista en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas que el estudiante es un sujeto que merece toda consideración y reconocimiento, por cuanto el escenario en el que acontece la enseñanza–aprendizaje debe ser concebido como un espacio–tiempo para la garantía y disfrute de derechos, lo cual aumentaría de manera significativa una cultura ciudadana de promoción y respeto a los DD. HH.

Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta con tener ideas claras o conocimientos teóricos sobre estos temas, es fundamental que nos sintamos convencidos racional y afectivamente de su utilidad para la construcción de una sociedad más humana y que nos comprometamos con ella. Podemos afirmar que la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia no será real hasta que los educadores no interioricemos y asumamos intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia. Ser educadores en y para los derechos humanos exige revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Y exige desde la instancia de la formación no sólo un espacio curricular específico sino además una institución en la que se viva y se eduque en derechos humanos y con verdadera democracia.

Sabemos que la formación docente no lo puede hacer todo, pero si en ella no se trabaja con mayor profundidad esta perspectiva corremos mayor riesgo que nuestros/as niños/as y jóvenes no se eduquen en y para los DD. HH.

Referencias Bibliográficas

Ley de Educación Nacional. Ley 26206

Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial (2008). Profesorado en Educación Primaria. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Escuelas y Cultura Provincia de Buenos Aires.

Adorno, T. W. (1966). La educación después de Auschwitz. Conferencia realizada en la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966.

Siede, I. (2016). Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. Buenos Aires, Editorial Eudeba.

Juicios de lesa humanidad en el contexto universitario: desafíos y propuestas para un verdadero nunca más

María Eugenia Zampicchiatti
Facultad de Derecho, UBA
mzampi93@gmail.com

La demolición terminada, la obra cumplida, no hay nadie que la haya contado,
como no hay nadie que haya vuelto para contar su muerte.
Los hundidos, aunque hubiesen tenido papel y pluma, no hubieran escrito su testimonio,
porque su verdadera muerte había empezado ya antes de la muerte corporal.
Semanas y meses antes de extinguirse habían perdido ya el poder de observar,
de recordar, de apreciar y de expresarse.
Nosotros hablamos por ellos, por delegación.
(Primo Levi, Los hundidos y los salvados, 1989)

Todo está guardado en la memoria

¿Qué pensamos cuando pensamos en la palabra memoria? Probablemente se nos disparen muchas cuestiones, desde aquellas profundas de índole personal, hasta aquellas que nos constituyen como un colectivo. La memoria es el eje sobre el cual ubicamos una sucesión de hechos pasados, que podremos haber vivido en primera persona, como también aquellas situaciones que nos precedieron y que no hemos vivido, pero que por algún motivo nos involucra y muchas veces nos constituye y nos interpela.

Numerosos/as autores/as se encargaron de la cuestión de la memoria. Sólo por mencionar algunos/as, Halbwachs, Rousso, Ricoeur, Jelin, Todorov, Crenzel, entre otros/as. No es la intención de este trabajo abordar las diferentes concepciones que surgen respecto de la memoria individual o colectiva (existen numerosas interpretaciones de lo escrito por los/as mencionados/as, como así también los escritos originales, al alcance de muchos/as a través de los soportes virtuales). Sin embargo, urge rescatar muchas de las concepciones que se plantearon en contextos determinados, para poner

en consideración si las mismas nos pueden ser útiles para los tiempos que corren (y nos concierne).

Entre aquellas concepciones, es interesante lo que establece Jelin respecto de que en cualquier momento y lugar, “es imposible encontrar una memoria, una interpretación y una visión únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad” (Jelin, 2002, p. 5). Es por ello que es importante saber desde dónde nos paramos para reflexionar acerca de lo suscitado, qué es lo que tenemos para contar, y cuál es la finalidad de ello. Sin embargo, tampoco podemos obviar una cuestión crucial: las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, las cuales “portan” una representación general de lo que constituye una sociedad, con sus valores y necesidades, y en definitiva, una visión del mundo en particular. Tal como establece Halbwachs, “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (Halbwachs, 1992, p. 172 en Jelin, 2002, p. 20).

Por ello, resulta difícil pensarse en términos puramente individuales, porque hasta en aquellos momentos aparentemente más individuales, hay una presencia de lo social ineludible, y esto es fundamental para comprender cuál es el rol del testimonio, especialmente en el marco de un juicio de lesa humanidad, que es lo que compete a este trabajo en particular.

Universidad y Memoria.

Haciendo lo que hicieron de nosotros/as

En Argentina, luego de varios periodos de inestabilidad social, signados por procesos en constante tensión a partir del retorno a la democracia, se pusieron en juego dos modelos de abordaje de la propia historia reciente: uno que apela a la reconciliación, a una suerte de borrón y cuenta nueva, cuya lectura se asienta en la idea de una guerra de dos bandos en la que “ambas partes” cometieron errores (más conocida como “teoría de los dos demonios”) y otro que apela a la revisión crítica de lo sucedido, entendiendo que ese pasado sigue de alguna forma presente y que es necesario una mirada activa sobre él (ya sea desde la justicia o desde otras formas del ser colectivo) para entender quiénes somos y quiénes queremos ser como sociedad.

Ambos modelos se dieron en el caso argentino y si bien históricamente se puede establecer que según el período, uno primó sobre el otro, la realidad

es que siempre existieron simultáneamente y se superpusieron, se enfrentaron o hasta se combinaron en diferentes actores, discursos e interpretaciones institucionales. Por mencionar algunos ejemplos, las leyes de amnistías (punto final y obediencia debida), los indultos presidenciales, fueron un claro ejemplo del primer modelo planteado, por el intento reconciliatorio con el pasado, llevado a cabo en una década caracterizada por una alta inestabilidad social como fueron los noventas, y en los cuales cobró mayor relevancia la labor llevada a cabo por los organismos de derechos humanos, especialmente por agrupaciones de familiares y amigos de detenidos/as-desaparecidos/as, que tuvieron que acudir a otros mecanismos de incidencia social, por fuera del aparato estatal: manifestaciones, escraches, intervenciones artísticas en general, entre otros; por otro lado, la reactivación de las causas sobre delitos de lesa humanidad a partir del siglo XXI, fue un claro ejemplo de la predominancia del segundo modelo, de una mayor presencia estatal, que institucionalmente toma las riendas del “juicio y castigo” para enjuiciar a los responsables de dichos delitos.

Es por ello que más allá de los diversos ejemplos que se puedan mencionar, las cristalizaciones de la primacía de un modelo en particular, no necesariamente hace que el otro paradigma desaparezca (ni siquiera en el momento de mayor primacía de la perspectiva del “olvido”). Esto también se presenta en su sentido inverso, pues aun en los momentos de mayor primacía de la perspectiva de la memoria activa, el otro paradigma sigue presente; por lo tanto resulta importante aclarar que no debemos pensar dichos modelos como si uno fuese el paradigma de la memoria y otro el del olvido; ambos, incluido este último, supone la reconstrucción del pasado en una suerte de memoria, de distinta índole. Incluso, teniendo en cuenta lo que plantean diferentes autores/as sobre la cuestión de la “memoria selectiva” y lo referido a la memoria colectiva en sí, puede pensarse en que ambos tengan algo de olvido y de memoria; esto podría llegar a ser un análisis interesante de abordar en un futuro trabajo superador.

No obstante lo anteriormente dicho, resulta menester mencionar que a partir del 2006, se sucedieron en todo el país, diversos juicios contra represores de la última dictadura cívico-militar argentina. Por otro lado, a principios de dicho año, se declaró el 24 de marzo feriado nacional, denominándose dicha fecha como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Frente a estos hechos, como así también aquellos más simbólicos que se presentaron apenas dos años antes, tales como el pedido de perdón

del presidente de ese entonces, Néstor Kirchner, como la bajada de los cuadros de Videla y Bignone del Colegio Militar de la Nación, podrían interpretarse como hechos de gran incidencia a nivel social en materia de memoria, verdad y justicia, y las Universidades, entre ellas la Universidad de Buenos Aires (UBA), como instituciones inmersas en el contexto social que las acontecen, comprometidas con la sociedad, no fueron ajenas a este proceso.

Es por ello que interesa mencionar qué rol ocupó (y sigue ocupando), específicamente la Facultad de Derecho de la UBA, como formadora de futuros/as abogados/as comprometidos/as con la realidad social que los/as involucra, en materia de derechos humanos. Para ello es importante destacar que cada cuatrimestre, desde el 2014 hasta la actualidad, funciona a través de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la mencionada Facultad, el seminario denominado “Los estudiantes vamos a los juicios” con el principal objetivo de acercar al alumnado en general, a los juicios de lesa humanidad que se siguen llevando a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en particular siguiendo las mega causas tales como ESMA III (Escuela de Mecánica de la Armada), o ABO III (Atlético-Banco-Olimpo), entre otras.

¡Los/as estudiantes vamos a los juicios!

Dicho seminario permite cuatrimestre tras cuatrimestre, reunir una importante cantidad de alumnos/as de la carrera abogacía, que se encuentran en distintas instancias de la misma (desde ingresantes hasta alumnos/as a punto de graduarse), para llevar a cabo reflexiones sobre lo sucedido en la historia argentina a partir del último golpe.

Es importante aclarar que como seminario organizado en el marco de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho, el mismo no es obligatorio, sino que cuenta con el interés particular que le despierte a el/la alumno/a y la predisposición de este/a para destinar un cuatrimestre de su carrera a dicha experiencia.

Retomando la cuestión del encuentro introductorio teórico del seminario, este permite contextualizar a los/as alumnos/as respecto de la historia argentina en relación a los derechos humanos, haciendo foco en los mencionados juicios, para que los/as mismos/as asistan a los mismos con herramientas teórico-prácticas útiles para una mayor comprensión de los hechos.

Sin embargo no puede dejar de mencionarse las distintas circunstancias que se suscitan a lo largo del seminario, cuando se asiste a los juicios. En

primer lugar, se presentan muchas incertidumbres respecto de cómo será aquella primera visita a Comodoro Py, cuyo edificio imponente es periódicamente rescatado por los medios masivos de comunicación (actualmente, con más frecuencia que nunca) a raíz de las diversas mediatizaciones de las causas de corrupción suscitadas allí.

Luego, al apersonarse al 6to piso para las acreditaciones, uno/a ya está inmerso en el sistema judicial que funciona alrededor de las miles de causas que tramitan específicamente en ese edificio, entre ellas, las de lesa humanidad: primero uno/a presenta el DNI, menciona qué causa va a presenciar, aguarda un pequeño papelito apresuradamente escrito por el/la funcionario/a judicial con el nombre propio, el número de documento y la fecha. A partir de allí, se generan diversas sensaciones; si el juicio se está llevando a cabo en la sala AMIA, que es un espacio importante por sus dimensiones y aspecto en general, el juicio impacta de una manera distinta respecto de aquél que se lleva a cabo en una sala ordinaria de pocos asientos.

Asistiendo en el marco del seminario a los juicios de lesa humanidad, uno/a notará que los mismos se pueden llevar a cabo tanto en una como en otra sala, aun tratándose del mismo proceso. Si bien una dista de la otra, a ambas la constituyen ciertos elementos en común: un vidrio que separa a los/as asistentes al juicio, de los/as que darán testimonios en el marco de esa causa, los/as abogados/as, fiscales, jueces, defensores oficiales y demás funcionarios judiciales. A su vez, tanto en una como en otra sala, están prohibidos los registros fotográficos.

Por otro lado, la concurrencia a los mismos no es la que uno/a podría llegar a esperarse tratándose de juicios de lesa humanidad, de hecho, este comentario se realiza a través de la experiencia personal de haber asistido durante el 2017 en cuatro oportunidades a escuchar los testimonios y a su vez es una realidad que comentan las coordinadoras del seminario, más asiduas a estos espacios.

Generalmente aquellos/as que se presentan suelen ser algunos/as familiares y amigos/as de la persona que va a testimoniar, como también algunos/as integrantes de agrupaciones políticas o movimientos de derechos humanos. Asimismo, se podría notar ciertas fisuras propias de un poder judicial terrenal como es el nuestro, donde los jueces no prestan suficiente atención a los testimonios brindados por las víctimas sobrevivientes o familiares y amigos/as de desaparecidos/as (viendo sus celulares, notebooks, cabeceando...) sumado a que aquellos/as no cuentan con la asistencia de los propios imputados.

En relación a esto último, es sumamente importante rescatar lo que establecen algunos/as autores en materia de testimonios sobre crímenes de lesa humanidad. Aquellas personas que han vivenciado lo inimaginable, y sobre todo aquellas que sobrevivieron a ello, pueden encontrarse en la dificultad de expresarlo, porque hablar implica recordar, y ello muchas veces conlleva revivir aquello que duele, que a veces se intenta olvidar. Por ello, “para relatar sufrimientos, resulta imperante encontrar del otro lado, la voluntad de escuchar” (Laub, 1992; Pollack, 1990; Jelin, 2002, p. 31).

Un claro ejemplo de lo que hablar conlleva en sobrevivientes de crímenes de guerra, lo constituye Auschwitz, aplicable al caso argentino. Algunos/as de ellos/as, tal como establece Jelin:

Sintieron el imperativo de contar, como si fuera una necesidad para sobrevivir. Sin embargo, la necesidad imperiosa de contar puede ser insaciable, y la persona puede sentirse traicionada por la falta de palabras adecuadas o por la insuficiencia de vehículos para transmitir esas vivencias. (Jelin, 2002, p. 82)

Frente a ello, la necesidad de contar puede caer en el silencio, en la imposibilidad de hacerlo, por la inexistencia de oídos abiertos dispuestos a escuchar. Y entonces, la persona termina por callar, guardar o intentar olvidar. Quienes optan por ese silencio no por ello encuentran tranquilidad y paz, pues tal como establece Laub, “el no contar la historia sirve para perpetuar su tiranía” (Laub, 1992, p.79; en Jelin, 2002, p.82) y esto provoca profundas distorsiones en la memoria y en la organización posterior de la vida cotidiana.

Cuando este proceso “empático” no ocurre, cuando el contar “no incluye a un otro que escucha activamente, puede transformarse en un volver a vivir, un revivir dicho acontecimiento.” (Jelin, 2002, p. 85). Es por ello que se requieren entrevistadores/as y escuchas sociales comprometidos/as con preservar, pero que también estén atentos/as a los procesos subjetivos de quien narra.

Más allá de lo establecido anteriormente, es importante mencionar que así como hay poca concurrencia a los juicios, y aunque eso nos diera una sensación de que no hay mucho interés en que estos procesos sigan llevándose a cabo, hay que reconocer que tanto desde el seminario como desde los movimientos y organismos de derechos humanos, se organizan para asistir

a una gran cantidad de juicios de lesa humanidad y ello no deja de ser una buena forma de impulsarlos.

Por último es interesante mencionar que la asistencia a los juicios desde el seminario, concluye con un encuentro de reflexión entre los/as alumnos/as, las coordinadoras y eventualmente un/a o más funcionarios/as de la Facultad (ya sea secretario/a académico o decano/a) que sirve para intercambiar justamente estas ideas, pareceres y sensaciones vivenciadas a partir de la asistencia a los mencionados juicios, así como también los aprendizajes adquiridos y las decepciones que pudieron haberse presentado en dicho proceso.

Jóvenes y juicios: la importancia espacios de reflexión en ámbitos educativos

“¿Es posible que el antónimo de “el olvido” no sea “la memoria” sino la justicia?”

(Yerushalmi, Usos del Olvido, 1989)

El caso en particular del seminario de la Facultad de Derecho de la UBA, es uno de los tantos ejemplos que se presentan a nivel nacional en ámbitos universitarios, ya sea de manera regular o extracurricular. A su vez es sabido que en diversas Universidades Nacionales se llevan a cabo jornadas de reflexión, cátedras libres, actividades abiertas a la sociedad a nivel general, cursos de extensión universitaria, materias que forman parte de los planes de estudios de diferentes carreras circunscriptas en las ciencias sociales, entre otros tantos ejemplos.

Sin embargo sería un error detenerse exclusivamente en los espacios universitarios, teniendo en cuenta que la temática de memoria, verdad y justicia, es impulsada en otros ámbitos e instancias educativas, y con ello se hace referencia tanto a la educación primaria como secundaria. Esto resulta de vital importancia, porque una política educativa enfocada en los/as más jóvenes en materia de derechos humanos, permite que, aquellos/as que decidan seguir una carrera universitaria, puedan emprenderla con mayores herramientas, puedan ser más críticos/as y reflexivos/as a la hora de abordar temáticas complejas como son el genocidio o los crímenes de lesa humanidad; y en el caso de que no siguieran ese camino, igualmente los/as puede convertir en ciudadanos/as más comprometidos con la propia historia y con

la sociedad en su generalidad. Es por ello que en los tiempos que corren, resulta más que necesaria la construcción de espacios de reflexión en todas las instancias educativas y con ello, una mayor incidencia de la sociedad en dichas temáticas.

En un contexto en el que se sigue cuestionando diversos hechos desde los espacios otrora hegemónicos, como es el cuestionamiento del número de desaparecidos/as, el retorno de relatos impuestos tales como “la teoría de los dos demonios” o “la guerra sucia”, los intentos de beneficiar inconstitucionalmente a genocidas con el famoso “2x1” o con prisiones domiciliarias, entre otras tantas cosas que se quieran implementar a favor de los represores, nos demuestra que el principal desafío que tenemos como formadores de jóvenes, militantes, integrantes de agrupaciones políticas, padres, madres, o desde el rol que decidamos ocupar en la sociedad, es el de seguir velando porque se lleven a cabo espacios como los que se llevan a cabo en los ámbitos universitarios, como así también impulsando a que las políticas en materia de memoria, verdad y justicia formen parte de la agenda política actual, y que sigamos garantizando la asistencia a los juicios prestando el oído que tengamos que prestar, y hablando con los pibes y pibas que forman parte de las escuelas de todo el país, desde los centros de estudiantes como también desde las aulas, para seguir difundiendo las fechas de los juicios, de qué se tratan, quiénes son los imputados, qué hicieron con nuestros/as compañeros/as tiempo atrás.

Siguiendo a Jelin, sólo queda concluir lo siguiente:

La estrategia de incorporar el pasado, entonces, llama a la creación de múltiples espacios de debate. El sistema educativo y el ámbito cultural son algunos de los escenarios donde se puede llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado. Su sentido, sin embargo, estará enmarcado por la centralidad de la ley y la justicia. (Jelin, 2002, p. 137)

Es por ello que resulta más necesario que nunca exigirle a los/as funcionarios/as públicos que cumplan con aquello a lo que se comprometió años atrás, esto es, ocupar un rol activo al momento de juzgar a los responsables del genocidio, para continuar así con una larga lucha que se fue gestando en el plano social, y que debe necesariamente verse reflejado en las políticas llevadas a cabo por jueces y juezas, y en políticos/as que elegimos que nos representen. Sin embargo, sabremos que en donde no haya justicia,

habrá escrache y otros mecanismos de visibilidad de dicha injusticia, y en la calle nos haremos notar, tal como se pudo apreciar un 10 de mayo del 2017 o como cada 24 de marzo en que se convoca a la población a conmemorar una fecha de lucha, no repetición y resistencia.

Referencias bibliográficas

- Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth (2018). La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Levi, Primo (1989). Los hundidos y los salvados. Barcelona, Muchnik.
- Yerushalmi, Yosef H. (1989). “Reflexiones sobre el olvido”, en AAVV, Usos del olvido. Buenos Aires, Nueva Visión.

La cárcel en la Universidad: controversias y resistencias

Florencia Addiechi; Virginia Biorda; Ivana Montañana; Mariela Satto
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER
faddiechi@hotmail.com; ivanamar7@gmail.com

Mal que le duela a alguno, mal que nos duela a todos, las personas que habitan las cárceles e instituciones de encierro no están “fuera” de la sociedad sino que son tan parte de ella como cualquier “nosotros” que intentemos construir.

(Herrera y Frejtman, 2010, p.122)

El femicidio de Micaela García

En la madrugada del sábado 1 de abril de 2017 Micaela García fue secuestrada, violada y estrangulada; su cuerpo desnudo apareció una semana después en unos pastizales cercanos a la ciudad de Gualeguay, cuando su asesino, Sebastián Wagner, aportó los datos que faltaban para dar con su paradero. La desesperada búsqueda de Micaela tuvo repercusión nacional pero fue sobre todo en Entre Ríos, y particularmente en Concepción del Uruguay, donde se vivió con mayor angustia y estupor: Micaela era uruguayense, como lo es su violador y asesino, y como lo son las otras tres jóvenes que Wagner violó años antes. Un violador reincidente que estaba libre no por haber cumplido su sentencia, sino por el beneficio que un juez le otorgó en contra de informes técnicos que expresamente lo desaconsejaban. Un crimen que -en palabras de Rita Segato- martirizó a la sociedad argentina; un drama nacional que fue, para nosotros, dolorosamente local. Una “localidad” que, por otro lado, se potenció por la condición de estudiante de la UADER no sólo de Micaela sino también de otras dos de las víctimas. Durante los días que duró la búsqueda, y en los inmediatos posteriores al hallazgo del cuerpo y las exequias, masivas movilizaciones en la ciudad y la provincia se hicieron eco del reclamo ¡Ni una menos! ¡Vivas nos queremos!,

junto a un creciente cuestionamiento social respecto del papel de los jueces y los procedimientos judiciales que permitieron que Wagner saliera en libertad cuando había cumplido menos de la mitad de su condena.

Junto al horror, sobrevino el espectáculo del horror montado por los medios de comunicación y el femicidio de Micaela García terminó operando -a pesar de los esfuerzos de sus propios padres por evitarlo- como acicate del reclamo de ciertos sectores de la población a favor de una política de “mano dura” en materia de seguridad y de endurecimiento general de las penas privativas de la libertad y de sus condiciones de ejecución. Como advierten los especialistas, una cobertura periodística efectista en torno a los crecientes índices delictivos y a ciertos casos emblemáticos colabora en la conformación de una atmósfera de miedo e incertidumbre en que la vía punitiva gana apoyo social frente a la vía preventiva del delito (Herrera y Frejtman, 2010, p.49 y ss). Blandiendo el espanto de un crimen atroz como bandera, la oposición a un paradigma judicial con enfoque de Derechos Humanos cosechó consenso social y obtuvo una conquista importante con la reforma de la Ley de Ejecución Penal mediante la cual se excluyó de la posibilidad de acceder a un régimen de libertad permanente, previo al cumplimiento de la pena, a las personas condenadas por una amplia lista de delitos, y no únicamente delitos sexuales.

El crimen de Micaela tuvo, casi desde el principio, cobertura nacional. Pasados los primeros días en que las noticias sobre su desaparición y búsqueda circularon fundamentalmente en las redes sociales, la creciente atención pública atrajo el interés de diarios y televisoras nacionales que se enfocaron particularmente en la actuación del juez Carlos Rossi y en los mecanismos legales que permitieron otorgarle la libertad condicional a su agresor (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, abril 2017). El propio presidente Macri se expresó al respecto durante una entrevista radial: “El sistema se equivocó o él [por el juez] no entendió la dimensión de su tarea [...] un juez tiene que entender el poder que tiene y que ese poder es para ayudar a la comunidad, no para sostener caprichos ideológicos”. Minutos antes, también en una entrevista radial, el ministro de Justicia y Derechos Humanos había dicho: “Esto es una batalla cultural, como muchas que está dando el gobierno, que implica cambiar. Hay mucha gente que juega en otra dirección y alentó estas decisiones por una cuestión ideológica y política”.

Junto a Sebastián Wagner, aparecían ahora otros culpables: la Justicia y el juez, pero no por su machismo y misoginia sino por su garantismo. “Garan-

tismo” es la palabra utilizada por quienes sostienen que el reconocimiento proactivo de los derechos y garantías constitucionales de quienes delinquen constituye, no una manera de reducir sus niveles de vulnerabilidad frente al sistema penal, sino un injustificado beneficio en desmedro de los derechos de las víctimas y de la sociedad. En pocos días había operado un cambio central en la valoración pública del caso y el problema de la violencia contra las mujeres en el contexto de una sociedad patriarcal, y por tanto su carácter social y político, había quedado subsumido a la discusión sobre el derecho penal y procesal penal, y sobre la manera en que hay que tratar a quienes delinquen; es decir: sobre los derechos que tienen o no aquellos que han cometido un delito (cualquierasea su naturaleza), particularmente durante el tiempo que dura su condena.

El derecho a la educación de las personas privadas de su libertad

La lucha por los derechos humanos en la historia reciente de nuestro país ha obtenido valiosas conquistas políticas, legales y culturales que han permitido, no sin marchas y contramarchas, ampliar el reconocimiento de los derechos que deben ser garantizados y las categorías de personas que deben tener acceso a ellos. Como parte de ese proceso, y en consonancia con la Constitución Nacional y Tratados Internacionales de jerarquía constitucional, la legislación argentina ha ampliado progresivamente el reconocimiento de derechos a las personas encarceladas: desde derechos fundamentales como el respeto a la vida, a la salud y a la integridad física y mental hasta derechos sociales, económicos y culturales propios de una agenda humanitaria más amplia. En ese contexto, la Ley 26.206 de Educación Nacional reconoce a la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo y la Ley 26.695 modificatoria de la Ley de Ejecución Penal consagra la educación como derecho de las personas privadas de su libertad, y no como un beneficio concedido por las autoridades penitenciarias.

En el caso particular de la educación superior en contextos de encierro, hay en nuestro país una historia que se remonta a la firma de un convenio entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal en 1985 a partir del cual nació el hoy denominado Programa UBA XXII; desde entonces otras universidades, y entre ellas la UADER, han implementado programas similares. La presencia de la universidad pública argentina en

las cárceles ha sido entendida como un acto de restitución de derechos a una población vulnerable y vulnerada que rompe con la lógica de disciplinamiento y tratamiento desplegada por la institución penitenciaria asociada a la ideología “re”: de rehabilitar, reinsertar, reeducar, resocializar (Scarfó y Zapata, 2013).

En el caso específico de nuestra Universidad, el Programa “La Facultad de Humanidades en Contexto de Encierro” se desarrolla en el marco de un convenio firmado con el Servicio Penitenciario de Entre Ríos que permite ofrecer estudios universitarios a personas detenidas en las Unidades Penales N° 1 y 6 de Paraná, N° 4 de Concepción del Uruguay y N° 2 de Gualeguaychú. Los inicios del Programa se remiten al año 2006 tras la demanda de un grupo de personas privadas de su libertad ambulatoria de la ciudad de Paraná interesadas en iniciar una carrera universitaria. Con el correr de los años fue incrementándose el número de ingresantes y de carreras dictadas, y la modalidad se transformó en el dictado de clases intramuros y en el acompañamiento por carrera de un Profesor Tutor disciplinar. Desde entonces, la propuesta fue ampliándose hasta materializarse en la Resolución N° 1714 del año 2014.

En Concepción del Uruguay, el Programa data de hace unos 10 años y tuvo un recorrido similar al de Paraná. Se inició con tres estudiantes y en el año 2015, con la implementación de la modalidad intramuros, se inscribieron 20 en siete carreras distintas (Tecnatura en Acompañamiento Terapéutico, Psicogerontología, en Instrumento Musical y Profesorados en Lengua y Literatura, Historia y Portugués). Esto supuso un cambio sustancial al pasar de la cursada de un reducido número de estudiantes a un ofrecimiento amplio de carreras y al dictado intramuros de las cátedras del tronco común inicial, de acuerdo al calendario académico de la Facultad. Desde entonces, cada año se abre la inscripción para nuevos ingresantes, se dicta el Curso Introductorio, se ofrece un Taller de Estrategias de Aprendizaje, se instalan mesas examinadoras y se organizan múltiples actividades de extensión. Asimismo, en estos años se implementó un programa de tutorías disciplinares y se incluyeron dos nuevas carreras en la oferta académica (Profesorados Universitario en Música y en Inglés).

Un enorme esfuerzo pedagógico y administrativo permitió la ampliación y consolidación del programa y, hacia finales de 2016, un optimismo esperanzador habilitó vislumbrar nuevas iniciativas, prácticas y espacios académicos: dictado de teóricos “itinerantes” intra y extramuros, apertu-

ra de comisiones intramuros en las que se podrían inscribir alumnos de la facultad, convenios interinstitucionales que ofrecerían nuevos espacios para las prácticas profesionales de los alumnos del Programa, estudiantes de la facultad que se incorporarían como tutores pares, etc. Este escenario habilitó, para esas mismas fechas, que un grupo de 10 estudiantes con un recorrido académico continuo en el Programa solicitaran asistir a clases en la sede de la Facultad, previa autorización del juez interviniente en sus causas. Existían antecedentes al respecto: estudiantes que bajo el encuadre legal de salidas socio-laborales habían sido autorizados por el juez, y la experiencia había sido satisfactoria. Tal posibilidad implicaba una gran oportunidad para la universidad y para la comunidad universitaria en tanto suponía potenciar sus esfuerzos por garantizar el derecho a la educación y generar espacios de inclusión efectiva. La educación en las cárceles supone, para docentes y alumnos, un enorme esfuerzo por abstraerse simbólicamente y materialmente de la institución en que acontece el hecho educativo que debe ser esencialmente emancipador, de modo que la posibilidad de que los alumnos del Penal pudieran ir a la Facultad, pudieran asistir a una clase y pudieran interactuar con sus pares y con el profesor -en lugar de recibir individualmente el asesoramiento de un docente tutor en el Penal- implicaba un enorme avance. Incluso para la Justicia y el Sistema Penitenciario significaba una oportunidad: la de reducir las diferencias entre la vida en la cárcel y la vida en libertad que tienden a debilitar el sentido de responsabilidad del recluso, además del respeto a su dignidad como ser humano, y aprovechar el tiempo de cumplimiento de la pena para facilitar su futura reinserción en la vida social. Finalmente, para los estudiantes involucrados significaba la oportunidad de vivir efectivamente su condición de estudiante universitario y, de esa manera, empezar a vislumbrar la posibilidad de continuar su formación una vez cumplida su condena.

A punto de comenzar el primer cuatrimestre del 2017 llegó la autorización del juez para siete estudiantes y la Facultad y el Servicio Penitenciario acordaron los mecanismos administrativos y logísticos que permitieran ejecutar la experiencia (cátedras involucradas, documentación, traslados, seguridad, etc.). Las clases comenzarían el lunes 3 de abril; Micaela había desaparecido dos días antes.

Crónica del evento

Las actividades académicas comenzaron el lunes 3 de manera habitual, tanto en el Penal como en la Facultad; sin embargo, a medida que pasaron las horas y avanzó la investigación policial, el creciente malestar social que venía expresándose desde el mismo día de la desaparición de Micaela, aumentó. Las sospechas de que un violador reincidente con libertad condicional -oriundo también de la ciudad- era el probable responsable abrió una compuerta de dolor e indignación: las redes sociales ardieron con noticias, trascendidos e infundios, se ofrecieron recompensas por información, se hicieron cadenas de oración y continuaron las manifestaciones en la ciudad y el país.

El sábado 8 hallaron el cuerpo de Micaela y se produjo una enorme conmoción. Los adjetivos disponibles para dar cuenta del ánimo social de esos días parecen vanos e insuficientes para describir lo que sucedió: un multitudinario velorio y una larga procesión hasta el cementerio de Concepción del Uruguay, manifestaciones en Tribunales y escraches ante la casa del juez Rossi en Gualaguaychú y múltiples marchas en distintas ciudades del país bajo un denominador común: enojo y dolor. El martes 18, una semana después del funeral, estaba previsto que un alumno del Programa asistiera a clase en la Facultad. Por cautela, para garantizar su integridad física y mental, se solicitó al Servicio Penitenciario que esa semana no lo hiciera; sin embargo, hubo un malentendido y L. llegó, acompañado por un guardia cárcel vestido de civil, a tiempo para su primera clase: una materia de primer año de uno de los profesorados que ofrece la Facultad.

El guardiacárcel lo escoltó hasta el salón y L. entró solo. En el aula estaban el profesor y el resto de los alumnos, alrededor de 20 estudiantes en su mayoría mujeres jóvenes. Entró, se sentó y quienes debían ser sus compañeras y compañeros de clase se levantaron minutos después y se retiraron en bloque: “no tomarían clase con un preso”, alegaron. Acto seguido, un grupo de estudiantes buscó a un profesor que les había contado acerca del Programa, de los alumnos del Penal y de sus causas, y fueron a hablar con las autoridades: no querían estar en clase con un preso cuya causa, les habían dicho, era por abuso de una menor. Según el testimonio de uno de los presentes, las alumnas que hablaron con la Responsable de la sede -para entonces el grupo estaba compuesto solo por mujeres, unas siete u ocho de las cuales sólo dos o tres hablaron- esgrimieron su “derecho” a no tomar clases con un

abusador; temían por su seguridad, temían ser identificadas y luego acosadas o agredidas por L., en la facultad o en cualquier otro lugar. La clase se suspendió y L. -siempre acompañado por el guardia cárcel- también se dirigió a las oficinas de Silvia Larrechart. El profesor suspendió su clase y ese día ya no la retomaría.

Pese a los esfuerzos de la Responsable de la sede por explicar que la condición de estudiantes universitarios de los alumnos del Penal no admite ninguna limitación o restricción y, además, que L. estaba allí autorizado por un juez y acompañado por un guardia, las alumnas insistieron en su posición: no querían tenerlo de compañero. En la interpretación que a posteriori hizo el docente que las acompañó, dos derechos habían entrado en conflicto: el derecho a estudiar de L. y el derecho a la seguridad del grupo de alumnas. Tan razonable se entendió el planteamiento o tan irresoluble el problema que después de ese día nunca, hasta hoy, la Facultad volvió a admitir la posibilidad de que los estudiantes del Programa asistan a la Facultad a cursar alguna materia en caso de que un juez lo permita. Ningún alumno lo solicitó, es cierto, pero igualmente esa opción quedó fuera del horizonte de lo posible (al menos hasta hoy). Es que en ese contexto, otros actores vieron validados también sus reclamos: docentes que no querían interactuar con alumnos del Programa, autoridades educativas de otras instituciones que se negaban a recibir estudiantes de la UP para que hicieran allí sus prácticas, grupos de padres que se oponían a que estudiantes del Programa asistan a la misma institución que sus hijos menores, etc.

Parecería que para algunos el derecho a la educación de las personas privadas de su libertad es aceptable siempre y cuando el mismo se ejerza rejas adentro. ¿Cómo justifican eso? Convirtiendo el hecho de cometer un delito y de estar en la cárcel en un atributo que marca a fuego a las personas: no es “estar preso”, sino “ser un preso”, no es “cometer un delito” sino “ser un delincuente”, es decir un ser humano cuya existencia misma es considerada un delito. Fue la convicción de que una persona que ha cometido un delito volverá irremediablemente a cometerlo, lo que habilitó a ese grupo de estudiantes a negarse a compartir un aula con L. cuando absolutamente nada las ponía en riesgo y cuando a ciencia cierta no sabían cuál era su condena. El temor, en realidad, no era por lo que L. pudiera hacer sino por lo que entendían que L. era. Un prejuicio fue el catalizador de un acto de discriminación que se camufló de ejercicio legítimo de un derecho.

Las dolorosas circunstancias en que se dieron los hechos pueden ayudarnos a comprender sociológicamente lo que sucedió, pero eso no debe impedirnos reconocer que se trató de un acto de estigmatización y discriminación en los recintos de una universidad que ha elaborado e instrumentado normas emblemáticas en políticas de inclusión y no discriminación. Igualmente, esa comprensión no puede impedirnos advertir y combatir el creciente consenso social en torno de la idea de que el sistema penal es el remedio más apropiado para solucionar los crecientes problemas de violencia e inseguridad. El encierro y el aislamiento no pueden ser la principal respuesta estatal y social al delito, ni el miedo el rector de las decisiones que tomemos.

El Programa y su futuro

Los hechos que aquí se relatan muestran la persistencia, al interior de nuestras aulas, de violencias, estereotipos y conductas discriminatorias que debemos desnaturalizar y combatir; pero cómo desnaturalizar lo naturalizado, cómo generar nuevas prácticas y construir nuevos espacios que no obstaculicen el reconocimiento efectivo y sustancial de derechos. Como sujetos instituidos, estamos normados por legislaciones y políticas vigentes; pero qué sucede entre lo escrito y lo real, qué tan insondable es esa distancia cuando no se da una transformación cultural y social acabada. Poder visibilizar lo sucedido genera momentos y espacios de reflexión, de lectura y relectura y nos permite también pensar en la responsabilidad que tenemos como docentes, estudiantes, autoridades en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Lo sucedido en torno de L. pone en evidencia también la falta de acuerdos básicos al interior de la comunidad universitaria acerca del alcance que tiene el reconocimiento del derecho a la educación de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

Las respuestas a estas preguntas y dilemas deberán resultar necesariamente de la reflexión y deliberación colectiva pues, como dice Alcira Daroqui: “A la Universidad y sus actores se les presenta un desafío a resolver que se inscribe en reconocer que la Cárcel también ha ingresado en ella...” (Daroqui, 2012).

Referencias bibliográficas

Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, (abril 2017). “El crimen de Micaela y el foco en la justicia”. Recuperado de:

<http://www.ela.org.ar/a2/index.cfm?fuseaction=MUESTRA&codcontenido=2897&pl-contampl=12&aplicacion=app187&cnl=79&opc=54/>

Herrera, P. y Frejtman V., (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Scarfó, F. y Zapata, N., (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina. Cátedra UNESCO de Investigación aplicada para la educación en la cárcel. Recuperado de: <http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>

Daroqui, A., (2012). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. Revista Digital Pensamiento Penal, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2012. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/35342-carcel-universidad-discurso-penitenciario-normativa-y-practicas-interinstitucionales/>

La experiencia del taller

Problemáticas socio-políticas en torno a la construcción de memorias, luchas y resistencias, del Centro Universitario Devoto (2017-2018)

Myriam Antonela Álvarez; Agustina Díaz; Ailen Grassi; Paula Kamien
Programa UBAXXII, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
antoantoantoantoanto@gmail.com; agus.antropo@gmail.com

“La cárcel golpea, intenta quitarte tiempo de felicidad, quiere asustarnos.
Pero sabemos que la felicidad está y nos encargamos de estar con ella”
(Producción en el taller 2018)

Introducción

En nuestro país la población carcelaria se distribuye en 290 unidades penitenciarias, 54 pertenecen al Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires y 33 al Servicio Penitenciario Federal, ubicándose las excedentes en el resto de las provincias. Según el último informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución Penal - SNEEP- (diciembre de 2016) que recopila información proveniente de un censo penitenciario, en las cárceles de Argentina había 76.261 personas privadas de su libertad ambulatoria, estando 10.968 personas alojadas en cárceles federales. De esa totalidad, el 59 % se encontraba procesada/o, sin condena; el 53 % era menor de 35 años, el 50 % no tenía oficio ni profesión al momento del ingreso. En cuanto al nivel de instrucción un 54 % tenía sólo estudios primarios; detengámonos en este punto, de las 10.968 personas que atravesaban el encierro en 2016, 98 eran analfabetas/os, 3.319 tenían el primario incompleto y 2.626 el primario completo. Un 30 % poseía estudios secundarios y sólo un 5 % poseía estudios terciarios o universitarios antes de ingresar al sistema carcelario. Ahora bien, una vez dentro el 92 % participó de algún programa educativo: el 47 % realizó o se encontraba realizando sus estudios primarios, el 26 %

sus estudios secundarios, un 5 % estudios terciarios o universitarios y un 14 % participó de la educación no formal, es decir, 1453 personas participaron de algún taller. Estos porcentajes nos revelan la gran cantidad de personas privadas de su libertad que participan del sistema educativo. La trayectoria educativa en las cárceles opera como posibilidad real para quienes se encuentran atravesando el encierro de crear su propio proyecto de vida.

La experiencia que presentamos a continuación está enmarcada en un taller extracurricular situado en el Centro Universitario Devoto (CUD) de la Unidad Penitenciaria N°2 del Servicio Penitenciario Federal (CABA). Dicho taller depende de la facultad de Filosofía y Letras en el Programa UBAXXII “Programa de Educación en Cárceles” de la Universidad de Buenos Aires y recibe varones (desde la percepción de la identidad sexo-genérica según el SPF) mayores de edad que cursan el CBC o alguna carrera en el CUD o bien cursan otro nivel educativo y son “extracurriculares”. La población que recibe el CUD es de aproximadamente el 10% del total de las personas detenidas en la unidad (aunque también encontramos algunas pocas personas provenientes de los penales de Marcos Paz y Ezeiza).

Este espacio nace en el año 2012 de la mano de la corriente estudiantil Julio Antonio Mella, cuando estudiantes y militantes de la facultad de Filosofía y Letras se proponen abrir un espacio que aporte a sacar de los muros la voz de las personas privadas de su libertad, a través de espacios/talleres que fomenten el debate crítico de sus problemas cotidianos en la cárcel, sus inquietudes, propuestas. Por otro lado, un objetivo que resulta de importancia fundamental es el de tender un puente con las y los estudiantes de la facultad que se encuentran en libertad. Que todos/as quienes asisten a “Filo” sepan que en la Cárcel de Devoto funciona una sede de la Facultad de Filosofía y Letras. La propuesta del taller apuesta a un proceso de construcción colectiva de conocimiento, que intenta escapar de las lógicas de represión y silencio que imperan en las cárceles argentinas.

En sus inicios fue un taller de filosofía donde los y las autoras que se veían guardaban una fuerte vinculación con la realidad social de los internos y colaboraban en la construcción colectiva de conocimiento y problematización de lo que vivían día a día y del contexto sociopolítico del país. Con el correr de los años, la propuesta del taller fue cambiando el foco hacia una perspectiva inter e incluso transdisciplinaria, de más carreras de la facultad (letras, antropología, educación, filosofía, artes, historia, geografía) que aborda los problemas que son de interés para las personas privadas de su libertad, co-

laborando en ver con un nuevo filtro los problemas actuales. En palabras de Andrés Aubry “este método preferimos nombrarlo transdisciplinario porque cruza de manera transversal varias disciplinas, con el riesgo de transgredir fronteras académicas, pero por fidelidad científica a la realidad que se nos presenta globalmente con varias facetas inter articuladas” (Aubry, 2012, p.69). Esta articulación epistémica permite abordar un mismo problema desde distintos enfoques y colaborar en la construcción integral de los mismos. A la vez, siendo que la única carrera de FFyL que se da en el CUD es Letras, amplía la mirada en el conocimiento de las distintas disciplinas que allí se estudian.

El taller se lleva adelante hoy tanto por militantes de la corriente universitaria La Mella como por talleristas que no se encuentran agrupados/as y la intención no es meramente “dar un taller” sino generar espacios de resistencia y autoorganización de las personas detenidas en pos de sus derechos, enfoque que será parte de nuestro análisis. Actualmente al taller asisten aproximadamente 30 personas, de las más diversas edades, provenientes de distintas provincias del país así como de nacionalidades latinoamericanas (colombianos, peruanos, bolivianos, paraguayos, venezolanos). La mayor parte se encuentra cursando materias del CBC de las carreras que se ofertan en el CUD, algunos ya están en la carrera mientras que otros están terminando el nivel secundario. Una parte reducida de las mismas no cursan ningún otro nivel, solamente asisten a este u otros talleres, ya que una de las características de los talleres extracurriculares es que pueden asistir, además de los estudiantes universitarios, los de los pabellones que no son “universitarios”. Acá nos encontramos con otra frontera que hay que romper, así como existe entre el “adentro” y el “afuera”, también existe la frontera entre los “universitarios” y los “no universitarios”. Problemáticas todas estas que abordamos en el taller. El espacio que compartimos es de dos horas todos los días viernes, en el Aula Magna del CUD, con sus paredes pintadas por un estudiante del centro que ya recuperó la libertad. El mate dulce es una compañía infaltable de estos encuentros que suceden intramuros.

El taller en su contexto

La experiencia que presentamos tiene un complejo entramado vinculado con la inserción institucional en la que se encuentra: el cruce entre el SPF (y su entramado) y la Universidad (y su autonomía) está repleto de tensiones. La UBA tiene autonomía universitaria aún cuando una de sus sedes se encuentra dentro de la cárcel, esto permite una reglamentación diferente a la del resto del penal en tanto las condiciones de circulación del personal del SPF y de los internos en el CUD, el régimen de visitas, la existencia de eventos, la posibilidad de ingreso de objetos “no permitidos habitualmente”, entre otras. Esas tensiones son permanentes en el interjuego de intereses que plantean las personas detenidas al hacer carne el reclamo de sus derechos básicos como salud, educación y trabajo frente a la violencia que viven en el día a día. El CUD como espacio, permite un mayor margen de libertad y organización que los pabellones y las acciones habitualmente son impulsadas desde ahí hacia el resto del penal, lo cual genera una reacción represiva del SPF que atenta con las actividades que allí se desarrollan: demorando el ingreso de docentes y talleristas, no habilitando la bajada de internos al CUD, realizando allanamientos ilegales, etc. Esto es así por ser un espacio de actividad política, todo lo contrario a lo que generan las lógicas represivas del SPF.

Otra situación que debemos abordar es este vínculo entre el “adentro” de la cárcel y el “afuera” y como las y los talleristas representamos el “afuera” de una forma muy potente: universitarias/os, de clase media, personas a las que la policía no las reprime salvo en una manifestación. Muchas veces ese vínculo es presentado por los internos como “aire”, “lo que pasa afuera” o en forma de pedidos “ustedes que están afuera podrían...” o bien “¿se quedan un rato más a tomar mate?”

Por otra parte, nos encontramos en el taller con situaciones disímiles en los niveles educativos alcanzados por la población, así como en sus experiencias de vida, intereses y acercamiento a los problemas de actualidad que queremos discutir. Eso añade la complejidad en el abordaje de los contenidos.

Entendiendo a la cárcel como el depósito de las personas que “violentan a la sociedad” (o mejor dicho a la propiedad privada de la sociedad) y que la misma sociedad produce como carentes de voces y vivencias, desde la educación en contextos de encierro apuntamos a visibilizarlas y potenciarlas

tanto dentro como fuera de los muros, y consideramos central comprender “la diferencia entre ser preso y estar preso para ser y estar en el mundo de otra manera” (VV.AA, 2006, p.19)

Una propuesta desde la educación popular para romper con el encierro

El aborto como experiencia personal para mi tendría que estar legalizado.

En primera parte porque la mujer con su cuerpo tiene que hacer lo que ella decida mejor para ella, ya que si se somete a un aborto ilegal se expone a diversos métodos que la pueden llevar hasta la muerte.

(Producción del Taller. 2018)

Entendemos a las cárceles en tanto “depósito” de cuerpos “gestionados como residuos”, que tiene como función “excluir” a aquellas poblaciones consideradas peligrosas, de riesgo, indeseadas y conflictivas (Wacquant, 2004; Lowkowitz, 2004; del Olmo, 2006; Daroqui, Guemureman, Pasín, López, Bouilly, 2014; Rodríguez, 2010) En este sentido Rodríguez (2010) subraya que en las cárceles no se trata de “corregir”, en el sentido de “resocializar” sino depositar, para llevar a cabo la “exclusión”, “para excluir e incapacitar”. Pero esta es una “segregación selectiva” (Daroqui et al. 2014), pues son determinados grupos sociales, los “indeseables y conflictivos” quienes serán sacados del circuito y retenidos. Coincidimos con todos estos autores quienes realizan una abierta crítica a la función rehabilitadora y resocializadora de la institución penal, pues el sistema carcelario no tiene como función la resocialización sino que “su objetivo es autorreproducirse, perpetuarse” (Manzano Bilbao, 2002) en tanto sistema. La pena privativa de la libertad no resultó ser la mejor forma de “resocialización”, la misma fracasó ya que “no repara el daño ocasionado, ni es una herramienta de re-socialización y favorece la reincidencia: las condiciones indignas de la vida en prisión destruyen progresivamente e irreparablemente los rasgos de humanidad, la subjetividad e identidad de las personas. La pena privativa de libertad ha fracasado y los penalistas no encuentran cómo suplirla” (VV. AA., 2006, p. 15). Si bien relativizaríamos lo de “irreparable”, compartimos la perspectiva desde la que se señala el fracaso de las políticas de encierro y castigo que propone esta institución que se gesta y expande al calor del desarrollo del sistema capitalista.

Se supone que la privación de la libertad ambulatoria no debería implicar la privación de otros derechos como salud, educación, cultura, trabajo, entre otros. En estrecha vinculación con el ejercicio de estos derechos es que el Centro Universitario de Devoto y los talleres y espacios que en ese marco se desarrollan cobran mayor importancia.

El derecho a la educación -recordemos que la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 dedica enteramente el capítulo XII del título II a la educación en contextos de privación de libertad, a la cual entiende como una modalidad del sistema educativo- es ejercido por quienes asisten ya sea a cursar materias de algún nivel educativo (primaria, secundaria, terciario, universitaria) o talleres extracurriculares, como es el caso del taller que llevamos adelante. Es en este punto donde resaltamos el valor de la educación en contextos de encierro, que habilita el ejercicio del derecho a la vez que entiende a las personas privadas de su libertad como “agentes activos en la resistencia”. Nos interesa proponer/llevar a cabo una acción alejada del asistencialismo, que muchas veces prima entre quienes desarrollan diferentes actividades en contextos de encierro. Nosotras y nosotros entendemos el espacio carcelario como un territorio en sus dimensiones espaciales, sociales, culturales. Territorio que es habitado a diario por quienes asisten al taller, territorio que presenta complejidades, disputas de poder, demandas. Es a partir de entender la cárcel como territorio que desde el taller nos proponemos construir junto con quienes allí pasan todas las horas, todos los días de su vida, alternativas para construir una vida más digna.

El “taller de filosofía” como todos conocen este taller en el CUD propone un espacio pensado desde la educación popular, como apuesta pedagógico-política. “Por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías” (Torres Carrillo, 2012, p. 26). Desde esa educación popular que propone Torres Carrillo, el taller apuesta a que quienes asistan a este espacio puedan pensar(se), repensar(se) y construir alternativas a las formas de vida propuestas por el sistema carcelario, atravesadas fuertemente por una lógica individual, competitiva, capitalista y patriarcal.

Uno de los aspectos centrales de la educación popular es la “intencionalidad política por transformar las condiciones opresoras de la vida actual,

para contribuir a la construcción de una nueva sociedad, más justa y democrática” (Torres Carrillo, 2012, p. 22). Las condiciones opresoras de las que habla Carrillo están presentes en las cárceles: lugares superpoblados, hacinados, con condiciones de alimentación nefastas, con un Estado que lejos de estar ausente está presente para violar los derechos más elementales de las personas privadas de su libertad, a la vez que “garantiza” el derecho a la educación. En otras palabras quienes habitan las cárceles lo hacen en lugares “superpoblados por hombres y mujeres -condenados o procesados-, en condiciones de hacinamiento y violencia que derivan en una progresiva degradación personal; cárceles que tienen una larga y triste historia de represión, violencia, muerte y sangrientos motines” (VV. AA., 2006, p. 16).

Entendiendo a la educación como un proceso permanente y en tanto práctica de la libertad, nuestro taller busca aportar a la transformación de dichas condiciones opresoras de vidas no dignas en el ámbito carcelario. Intentamos construir, no sin discusiones y complejidades propias de este territorio, un espacio que tome distancia de la educación bancaria, caracterizada porque el educador es siempre quien educa y el educando es el educado; el educador es quien disciplina, el educando disciplinado; el educador es quien habla, el educando escucha; el educador es siempre quien sabe, el educando quien no sabe; el educador es sujeto del proceso, el educando es su objeto (Torres Carrillo, 2012). Nuestra apuesta es por contribuir, desde esta perspectiva teórico-práctica, a que las personas privadas de libertad se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico (Torres Carrillo, 2012) de forma colectiva. Entendiendo que no es un taller aislado, que es parte de un proceso más general, del ejercicio de un derecho en un territorio donde muchos derechos son a diario vulnerados.

El “Taller de Filo” como un espacio de resistencia

“El sistema te tira años de condena para pagar errores. Cierta gente designada sigue las reglas de una estructura para poder darnos años, pero aunque lo nieguen actúan bajo su prejuicio y presunciones”.

(Producción del Taller 2018)

Como nos dicen Frejtman y Herrera (2010) la educación en el contexto de la cárcel abre la posibilidad de que la persona privada de su libertad pueda escribir otras versiones de sí mismo, distintas de las que cotidianamente

le son asignadas: criminal, cruel, inhumano, violento y peligroso; así como también reducir el deterioro y los daños frente al efecto desubjetivante del encierro. Es por esta cuestión que son tan importantes espacios como este taller que posibilitan la construcción de nuevas subjetividades.

Los participantes del taller reflexionan sobre su situación, problematizan temáticas diversas propias de la coyuntura actual, en el mejor escenario se las apropian y las vinculan con sus trayectorias. Nuestro objetivo es que los estudiantes encuentren en la lectura en conjunto de textos y en la discusión colectiva una instancia para el desarrollo de su formación en tanto sujetos críticos y que puedan comenzar a descentrarse de lo individual y puedan empezar a pensarse en tanto colectivo que comparte las mismas demandas.

¿De qué forma el espacio del taller busca potenciar la autoorganización de las personas privadas de su libertad?

Ofreciendo una perspectiva transdisciplinaria, buscamos proponer un espacio de reflexión y trabajo colectivo que busque problematizar de manera analítica la actualidad. Partiendo de la premisa de que las personas privadas de su libertad no están al margen de la historia y sus transformaciones sino que son sujetos activos que poseen agencia, intentamos generar un espacio que habilite el diálogo de saberes a la vez que brindarles ciertas herramientas conceptuales, que les sirvan para efectuar una lectura crítica de las problemáticas actuales y que puedan pensar, frente a estas, nuevas alternativas posibles así como formas de organización, resistencia y lucha que les sirvan tanto en el adentro como una vez recuperada su libertad. Para ilustrar esta cuestión tomaremos el caso de tres conceptos trabajados en el taller capitalismo, patriarcado y economía popular, conceptos que fueron pensados no aisladamente sino de manera integrada y articulada, y que sólo a los efectos de compartir y analizarlos presentamos a cada uno de ellos por separado.

Durante las clases en las que se trabajó sobre la génesis del capitalismo y sus conceptos principales dimos una actividad en la que trabajaron en grupo, una de las consignas decía “¿cómo sería un trabajo donde no existe explotación?” La idea era que pensarán formas de trabajar y producir distintas a las existentes bajo el régimen capitalista. Un grupo contestó “al final de la producción el producto es vendido por los mismos artesanos y la ganancia repartida en partes iguales ya que es una cooperativa. No existe plusvalía ya

que no existe un jefe que se apropie” De algún modo se intentó que vean que el hecho de pertenecer al proletariado -para decirlo en términos marxistas- tu destino no es ser obrero en una fábrica - o delinquir para escapar de ese destino-, también hay otras posibilidades.

Como propuesta para pensar de qué trabajan y cómo quienes quedan “por fuera” del sistema formal y abordar las alternativas organizativas tomamos el concepto de “economía popular”. Con la intención de aportar no sólo a un cuestionamiento del orden social dominante, sino también a reflexionar en torno a que otras formas (de trabajo, de vida, de estar en el mundo) son posibles ¿Cómo se organizan los sectores de trabajadores que no son parte del “sector formal”? Para trabajar esta temática contamos con la participación de Jaqueline Flores, integrante del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y parte de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) que vino al espacio del taller a compartir una tarde. Contó su historia personal y colectiva, cómo construyó a partir de la necesidad de tener que buscar el sustento para comer ella y sus hijos su trabajo de cartonera. Cómo se generaron el trabajo los sectores que, a partir de la crisis de 2001, vieron vulnerados todos sus derechos. Uno de los asistentes al taller, antes de que Jaqueline terminara la exposición dijo “somos lo mismo, sólo que vos agarraste una bolsa de basura y nosotros salimos a chorear”. La identificación entre quienes tienen la mayor parte de sus derechos vulnerados fue automática. El nivel de empatía que se generó entre quienes escuchaban y quien hablaba (una mujer cartonera) fue altísimo, distinto del que muchas veces nosotras podemos generar, por nuestras condiciones de clase, entre otras. La posibilidad de saber que es real que a través de la organización cientos de miles de los llamados trabajadores del sector “no formal” arrancan derechos al Estado funciona como motor para quienes privados de su libertad saben que el futuro laboral cuando recuperen su libertad no es muy auspicioso. ¿Quién contrata a alguien con antecedentes penales? El motor abona a la transformación, a la posibilidad de pensar en el trabajo en cooperativas, con otros y otras que también salen de algún lugar de encierro. La identificación con los vendedores ambulantes, las cartoneras, los que venden ropa, las que hacen changas, fue automática en este encuentro en que Jaqueline Flores compartió en el taller de filo que hay una alternativa a la propuesta por el sistema capitalista, de organización y autogestión, por parte de quienes siempre están/son excluidos.

En articulación con capitalismo desarrollamos la relación de este sistema con el sistema patriarcal, que está reforzado en el territorio carcelario. En la coyuntura actual a nivel mundial la perspectiva de género viene cobrando mayor relevancia y visibilidad, y el concepto “patriarcado” viene resonando por todas partes. A ello se suman las lecturas que sobre esta problemática realizan los medios de comunicación social, en gran parte reforzando y reproduciendo el sentido común al respecto; esto hace necesario que debamos ahondar sobre estas temáticas con el grupo de estudiantes con el que nos vinculamos. Con la intención de acercarnos a esta problemática comenzamos con una actividad de lluvia de ideas sobre la palabra patriarcado. En un comienzo salieron conceptos relacionados a la producción, sin embargo, después de un diálogo y un intercambio de preguntas se logró que aparezcan conceptos como familia, roles de la mujer y el hombre y lo llamado como “natural”, lo cual se vio reflejado en una de las producciones de los estudiantes: “El machismo es que los hombres pasen años arraigados a los pensamientos de sus padres y abuelos”. Nos es fundamental empezar a desarmar supuestos tan fuertemente arraigados, que identifiquen y cuestionen aquellos roles que les fueron impuestos, que comiencen a deconstruirse. Si logramos reconocer tanto educadores como educandos las opresiones del sistema capitalista entonces es fundamental que reconozcamos también las del sistema patriarcal, que se reproducen dentro de la cárcel, entre compañeros y también con sus familias. La discusión sobre el patriarcado, los feminismos, la ley del aborto legal son temas que están actualmente en agenda pública, por lo cual nos parece de vital importancia que este tipo de discusiones también se den al interior del taller porque ellos son, aunque a muchos y muchas no les guste, parte de nuestra sociedad. Antes de que se votara en diputados la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo invitamos a compañeras de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito a un panel para que quienes asisten al taller puedan participar activamente de este debate que tan fuerte resonó y resuena en nuestra sociedad. Muchas veces, al no participar de los debates que se dan fuera de los muros, quienes se encuentran privados de su libertad no tienen la posibilidad de discutir activamente esta y otras temáticas, operando un aislamiento que además de físico es intersubjetivo.

Conclusiones

Lo que presentamos en este trabajo colectivo son solamente apuntes de una experiencia en proceso constantemente. Los interrogantes que nos motivan a seguir ensayando esta práctica senti-pensante en el Centro Universitario de Devoto son variados y renovados a diario. La posibilidad de pensar con quienes se encuentran privados de su libertad ambulatoria, sabiendo que no sólo se encuentran privados de ella, potencia nuestra práctica. Durante este año 2018 la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires votó el traslado de la cárcel. El traslado hace peligrar el espacio construido del CUD ¿se va a construir lo mismo en otro lado? ¿alguien está pensando en las consecuencias que tiene el traslado para quienes se encuentran encerrados, para sus familias? ¿la voz de quienes son directamente afectados con el traslado es escuchada, consultada, tenida en cuenta por funcionarios y la sociedad en general? Las respuestas a estos interrogantes pareciera ser no, que a nadie le importa lo que pueda opinar quien está privado de su libertad. Sabiendo que no es posible reeducar ni resocializar en aislamiento ni por medio del castigo (VV. AA., 2006, p. 15) la apuesta de este taller es aportar a que esa voz -construída como no existente- se organice, se fortalezca y salga fuera de los muros, generando espacios de diálogo de saberes donde prime la escucha y co construcción de alternativas que hagan la vida un poco más digna.

Referencias bibliográficas

- Aubry, A. (2012). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales, en Baronnet, Bruno y otros: Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, UAM, México.
- Daroqui, A. ;Guemureman, S.; Pasín, J. ;López A.L.;Bouilly, M.(2014). Administración punitiva de la exclusión. La funcionalidad de la cárcel argentina del siglo XXI. GES-PyDH. Instituto de investigaciones Gino Germani, FSOC, UBA.
- Del Olmo, R. (2006). ¿Por qué el actual silencio carcelario? Revista Pensamiento Penal.
- Frajtman, V. y Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. Mod I. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación.
- Korol, C. (comp.) (2018) Diálogo de saberes y pedagogía feminista. Buenos Aires, América Libre.
- Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Manzano Bilbao, C. (2002). Funciones y objetivos de las prisiones. La cárcel contra el Estado de Derecho. En:
<http://www.pensamientocritico.org/cesmano702.htm>
- Mejía, M. R.l (2013) Educaciones y pedagogías críticas del sur. Santiago de Chile, Quimantú.
- Procuración Penitenciaria de La Nación Informe anual 2017 : la situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina ; adaptado por Procuración Penitenciaria de la Nación. - 1a ed adaptada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Procuración Penitenciaria de la Nación, 2018.
- Rodríguez, E. (2010). Encarcelamiento en masa: El circuito carcelario para los marginales en Argentina. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata, Memoria Académica.
- Torres Carrillo, A. (2012) Educación Popular. Trayectoria y actualidad, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas.
- VV.AA, (2006) La Universidad en la cárcel. Programa UBA XXII. Buenos Aires, Centro Cultural Ricardo Rojas.
- Wacquant, L. (2004) Las cárceles de la miseria. Buenos Aires, Manantial.

Vivencias interculturales-educativas en la UNL

Ana L. Camargo; Marina Benzi

Lic. en Nutrición. Colonia Dolores.; Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay”, Santa Fe; Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, UNL

lic.anacamargo@gmail.com; marinabenzi@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo intenta abordar cuestiones respecto a experiencias sobre la construcción de conocimientos interdisciplinarios, desde las prácticas vinculadas a la cátedra de Socioantropología de la Alimentación de la carrera de Lic. en Nutrición de la FCB de la UNL. Se exponen tres instancias diferentes conectadas unas a las otras. La primera de ellas da cuenta sobre el trabajo de tesina defendido en el 2015, sobre los hábitos alimentarios y de consumo en la comunidad de mocoví de Colonia Dolores, Prov. de Santa Fe, Rep. Argentina. El trabajo fue abordado y dirigido por profesionales de la antropología y de la nutrición, lo cual imprime una mirada holística y creativa, donde la misma, permite identificar los principales aspectos culturales de la alimentación de esta comunidad. Así también, este estudio es por un lado, un aporte novedoso por su originalidad teórica y metodológica, incluso, por las problemáticas que comprende: mocovíes – alimentación, ya que hay una carencia de estudios al respecto.

La segunda, relata acerca de la experiencia sobre la exposición del trabajo de investigación a los alumnos de la materia de Socioantropología de la Alimentación. Se destaca los momentos metodológicos, el acercamiento a la problemática desde saberes disciplinares con tradiciones diferentes. La exhibición permite aproximar y compartir, enseñar y aprender saberes académicos y no-académicos en espacios educativos formales.

En la tercera y última instancia, se destaca la participación de una de las tesinistas por ser perteneciente a la comunidad mocoví de Colonia Dolores. Es este espacio, se plantea la aproximación a la problemática de estudio desde la cuestión metodológica, es decir, se reflexiona sobre el ejercicio y las técnicas de investigación cuando una de las trabajadoras es nativa. Esta realidad es una oportunidad para concebir dos aspectos que forman parte de

misma cuestión: la invisibilización de los Pueblos Originarios en la Rep. Argentina. En las últimas décadas, los pueblos aborígenes han luchado por sus reivindicaciones étnicas, sin embargo, la problemática aborigen en la Rep. Argentina continúa siendo en ciertos ámbitos abordada como “parte” de un pasado, como un hecho congelado. De acuerdo a esto, se considera meritorio la participación y graduación de una alumna-licenciada perteneciente a la comunidad mocoví, ya que su intervención vincula a su pueblo con la comunidad académica de la UNL. De esta manera, se construye un nuevo lazo entre las comunidades y se visualizan las alteridades desde el respeto.

Hábitos alimentarios y de consumo en la población mocoví de Colonia Dolores

Para conocer los hábitos alimentarios y de consumos de la población Mocoví de Colonia Dolores y estudiar el estado nutricional se realizó un estudio de tipo cuali-cuantitativo, descriptivo, de corte transversal, donde se obtuvo información a través de: encuestas semiestructuradas, cuestionario de frecuencia alimentaria, mediciones antropométricas y entrevistas en profundidad; además de la utilización de técnicas como la observación participante. Se llevó a cabo un examen crítico de las fuentes documentales publicadas y de la información que brindaron los habitantes Mocovíes de Colonia Dolores en los discursos registrados en el trabajo de campo de este estudio.

Considerando que el acto alimentario es un fenómeno complejo, y no se reduce al hecho de comer, se planteó un análisis amplio y no sujeto exclusivamente al interés nutricional o biomédico de la comida. Para ello, el concepto de antropología de la alimentación es el que tomó relevancia. El mismo abarca, entre otros, el estudio de la cultura alimentaria, entendiéndose por esta última al “conjunto de representaciones, de creencias, conocimientos y de prácticas heredadas y/o aprendidas que están asociadas a la alimentación y que son compartidas por los individuos de una cultura dada o de un grupo social determinado” (Contreras y Arnáiz: 2005, p.96).

En los Pueblos Originarios, siendo Colonia Dolores uno de ellos, la cultura alimentaria se forja con la interacción entre diferentes etnias y la relación del hombre con el entorno natural. El objetivo del estudio fue investigar la cultura alimentaria, más precisamente, analizar el cambio de hábitos alimentarios y de consumo en las últimas décadas de la población Mocoví de

Colonia Dolores, además de evaluar el estado nutricional actual. Dicho pueblo cuenta en la actualidad con 625 habitantes, (según censo realizado por la Escuela N° 430 “José de San Martín” en el año 2014.) siendo la mayoría descendientes de aborígenes Mocovíes. Se encuentra ubicado en el departamento San Justo, a 158 Km de la capital de la provincia de Santa Fe, sobre la ruta provincial N° 39. Es un Pueblo Originario en el cual sus habitantes fueron siempre aborígenes Mocovíes. Desde tiempos ancestrales, los Mocovíes se extendieron en un amplio hábitat, que corresponde hoy a la región conocida como Gran Chaco, caracterizándose por constituirse en grupos con alto grado de movilidad espacial, con pautas migratorias relacionadas a la búsqueda de ambientes propicios para la subsistencia, ricos para la caza y pesca. Pero su modo de vida se vio afectado cuando, desde la tercera década del Siglo XIX, los gobiernos llevaron adelante acciones para controlar a la Población Originaria y los territorios ocupados por ellos, con el fin de concentrarlos en pueblos y “civilizarlos” (Del Rio, 2013).

De esta manera los hábitos alimentarios y de consumo de la población mocoví fueron modificándose y, según los resultados obtenidos en la tesina realizada, se puede afirmar que, existió un cambio de hábitos alimentarios y de consumo en la Población Mocoví de Colonia Dolores en las últimas décadas; no obstante, no se perdió por completa la cultura alimentaria propia del pueblo.

Se pudo concluir que los cambios en los modos de subsistencia sucedieron como consecuencia del proceso de colonización. La Población Originaria perdió contacto con sus territorios y vieron suprimidas sus posibilidades de movilidad y reproducción económico-social asociadas al patrón de subsistencia tradicional. Se fue situando a los Mocovíes en un lugar donde su única opción fue cambiar sus hábitos alimentarios y de consumo; y por lo que se pudo analizar a través de los archivos históricos y en concordancia con lo expuesto en las entrevistas en profundidad, donde los propios Mocovíes afirman haber sido sometidos, se observa que el cambio del modo de vida fue forzado, es decir no fue algo que la Población Mocoví haya buscado, si no que se vieron obligados a hacerlo.

Respecto al estado nutricional, la mayoría (tres cuarta parte) de la población adulta presenta sobrepeso y obesidad, y de la población adulta mayor, la mitad presenta estas condiciones. La prevalencia de exceso de peso (sobrepeso y obesidad) es alta si se compara con los resultados obtenidos de la Tercera Encuesta Nacional de Factores de Riesgo.

El cambio de hábitos alimentarios y de consumo que vivió el pueblo de Colonia Dolores en las últimas décadas, pudo haber influido en el estado nutricional actual de su población.

Experiencia educativa

El trabajo de investigación en cuestión, es un trabajo de carácter interdisciplinario, abordado desde el campo de la antropología y desde la nutrición, dirigido por profesionales de la casa de estudios, (M. Benzi y M. Wicky). Es decir, con y desde disciplinas atravesadas por diferentes trayectorias respecto a la metodología y la teoría. El enfoque del trabajo responde a la necesidad de plantear la alimentación humana desde un enfoque pluridisciplinario ya que constituye, ante todo, uno de los pocos terrenos en que un fenómeno, relevante a la vez para las ciencias biológicas y humanas, es susceptible de una cualificación precisa y mediatiza una acción recíproca de la naturaleza y la cultura.

En el mes de mayo del 2016, Ana Camargo expuso una clase sobre el trabajo de investigación final de la Lic. en Nutrición realizado junto a Yamila Escobar, la cual aborda los contenidos antes desarrollados, en el marco de la materia de Socioantropología de la Alimentación. La cátedra tiene entre sus objetivos, invitar a graduados de la carrera que hayan desarrollado su tesina vinculada a la misma. La propuesta surge a partir de, por un lado, visibilizar los vínculos entre la materia y la carrera. Las observaciones expuestas son comunicados personales de los alumnos, como así también, de los registros de las tutoras que han desarrollado su labor en el transcurso de los últimos años y de las docentes que integran la materia. Por otro lado, la cátedra pretende destacar trabajos creativos relacionado a los contenidos de la misma, con el fin de valorar la dedicación que implica un trabajo de tesina, que no sea solamente una instancia formal de la carrera, que la realización de la misma implique un compromiso con las comunidades. Cuando mencionamos a las comunidades nos referimos a un universo de pluralidades atravesadas por alteridades: comunidad académica y la no- académica. La primera se encuentra integrada por alumnos, docentes y profesionales; la segunda por los grupos que se ven afectados a la cuestión, en nuestro caso la comunidad mocoví de Colonia Dolores. De manera que, el compromiso es

una red de relaciones finitas entre comunidades.

Ana Camargo, en su exposición presenta al alumnado una posibilidad de abordar una problemática que vincula campos de saber diversos: el de la comunidad mocoví, el de la antropología y la nutrición atravesada por abordajes teóricos y metodológicos interdisciplinarios. La aproximación al ejercicio de investigación, otorga al alumnado la posibilidad de observar y comprender la importancia del uso de los conceptos desarrollados en la cátedra, como así también su metodología en relación a una problemática en particular.

La presentación provoca en los alumnos un interés no previsto. En primer lugar, todos la escuchan atentamente, en silencio y con respeto; en segundo lugar, al finalizar la exposición le hacen cuantiosas preguntas interesantes, y, para terminar, durante la instancia de evaluación oral de los alumnos que promocionaron la materia, destacan la importancia de la presentación del trabajo. La experiencia excede nuestros objetivos, es decir, la posibilidad de escuchar a un par, a un semejante les permite a los alumnos identificarse, acercarse y proyectarse. De forma extraordinaria, los alumnos comprenden, incorporan y asimilan conceptos de la materia vinculados al resto de las disciplinas que integran el plan de estudios de la carrera.

Cabe desatacar el asombro de los alumnos por tener frente a ellos a alguien que pertenece a un Pueblo Originario, además de la curiosidad por conocer cómo viven estos pueblos. Pensando, y dando a entender con sus preguntas, que estas comunidades viven aisladas e incomunicadas de la ciudad, lejos de la tecnología, pareciéndoles extraño, de este modo, que alguien perteneciente un Pueblo originario haya llegado a la universidad.

Un abordaje metodológico desde las alteridades

Una cuestión importante a considerar, es el hecho de que el trabajo de investigación de Escobar y Camargo, es realizado por un miembro de la Comunidad Mocoví de Colonia Dolores y por una persona no perteneciente a la misma. Desde estas dos perspectivas y con el fin de conocer la existencia de cambios en los hábitos alimentarios y de consumo en las últimas décadas se realizaron entrevistas en profundidad. La información obtenida se registra en un cuaderno de campo y cintas magnetofónicas que sirven como

material documental, intentando ser fiel a los datos que brindaron los informantes. En el cuaderno de campo se llevan registros de otros datos relevantes como por ejemplo: características ambientales, festividades, sucesos que se desarrollen en el hogar, etc. El material oral reunido a partir de las cintas magnetofónicas (audios) es desgrabado con el fin de facilitar su lectura y análisis.

Además de los instrumentos de recolección de datos descritos anteriormente, se pone en práctica la técnica denominada: observación participante. En ella se pretende conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo (Kawulich, 2005). En esta técnica también hay que considerar las dos miradas de las investigadoras (propia de la Comunidad y ajena a la misma). Fue una experiencia muy enriquecedora, ya que por un lado se vivía la propia realidad, la cotidianeidad del pueblo y por el otro el extrañamiento al no participar como nativo en las prácticas sociales de la población estudiada. Se cree que el hecho de la existencia de una investigadora extraña al Pueblo Mocoví hizo que sus cinco sentidos sean más perceptivos a hechos que podrían ser imperceptibles para la investigadora que pertenece a esta Comunidad. Esta última, ha podido ser capaz de “ver” y entender cuestiones que los miembros de la comunidad dan por entendida y no explicitan. De esta manera, se pueden introducir los conceptos de extrañamiento y conciencia práctica a los que hace referencia Lins Ribeiro (1986) en su trabajo “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. El extrañamiento de la realidad es uno de los puntos que fundamenta la perspectiva del investigador.

Por otro lado, al estudiar “su” propia sociedad el investigador busca realizar la operación inversa, convertir lo familiar en exótico, usando –por principio y por racionalización metodológica– una posición de extrañamiento. Es importante destacar que cuando el investigador se dirige a un estudio de campo, se desplaza físicamente de sus parámetros cotidianos, insertándose en parámetros que, aun cuando no le son totalmente exóticos, le son desconocidos por no ser un actor social significativo ya que no posee una historia e identidad vivida y preestablecida en aquella red social en la que va a trabajar (Lins Ribeiro, 1986).

El extrañamiento es una experiencia socialmente vivida, básica en la construcción de la perspectiva antropológica, que puede ser relacionada con la noción de conciencia práctica que desarrolló Anthony Giddens. Este autor utiliza el término conciencia práctica para nombrar el saber práctico,

el saber tácitamente incorporado, implícito, no tematizado, empírico, sobre cómo comportarse en los distintos contextos de la vida cotidiana. La conciencia práctica está también vinculada con la rutinización, todo lo que un actor hace de manera habitual.

El investigador, al insertarse en realidades sociales de las cuales no participa en lo cotidiano, desconoce –y este desconocimiento es parte central del extrañamiento– inmediatamente la conciencia práctica. El investigador se ubica, así, en una posición/perspectiva de un actor social “descalificado”, cuyo equivalente más próximo serían los niños.

A modo de cierre

Destacamos de las instancias mencionadas, el trabajo interdisciplinario e intercultural como un espacio educativo del compartir y transmitir saberes, finalmente y no menos importante, la visibilidad de los Pueblos Originarios en un escenario múltiple.

Respecto a la alimentación Claude Fischler menciona que “el hombre es un omnívoro que se nutre de carne, de vegetales y de imaginario”. Y se explica: “la alimentación conduce a la biología, pero con toda evidencia, no se reduce a ella; lo simbólico y lo onírico, los signos, los mitos, los fantasmas alimentan también y concurren a reglar nuestra alimentación” (Fischler, 1995, p.53). Es decir, la alimentación humana es un acto social y cultural donde la elección y el consumo de alimentos ponen en juego un conjunto de factores de orden ecológico, histórico, cultural, social y económico ligado a una red de representaciones, simbolismos y rituales.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de implementar una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales, que solo se logra con el trabajo en equipo. Un equipo interdisciplinario está conformado por un grupo de personas de una amplia gama de disciplinas, que trabajan juntas para resolver un mismo problema unificando criterios. A medida que se trabaja en un equipo interdisciplinario, se van creando y aplicando nuevos conocimientos y se llega a una convergencia, lo cual se traduce en resultados positivos. En un equipo interdisciplinario la creatividad se convierte en un factor fundamental que no debe faltar. La creatividad puede dar paso a la innovación, la cual consiste en el desarrollo de algo nuevo que se transfiere y utiliza exitosamente por la sociedad.

De esta manera, es posible generar vínculos entre comunidades, con el fin de revertir el rol y el espacio que tradicionalmente se les otorgó a los pueblos originarios desde el Estado-nacional y transmitir al alumnado, además de conocimientos académicos, valores humanitarios. Para desterrar miradas etnocéntricas y construir saberes horizontales, participativos y plurales.

Referencias bibliográficas

Bournissent M.J. (2017). “La experiencia de interculturalidad e inclusión construida en la Universidad Nacional del Litoral en el marco del Programa de Derechos Humanos” (57-70). En: Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Daniel Mato... (et al). Compilado por Daniel Mato. Saenz Peña: Universidad 3 de febrero. ISBN 978-987-4151-18-6

Contreras Hernández J&Arnáiz M.(2005). Alimentación y Cultura. (España), 1a ed, 505p. Ariel S. A.

De Garine I., (2010). Conferencia Inaugural Alimentación y cultura: Antropología de la Alimentación. IV Jornada de Antropología de la Alimentación, Nutrición y Salud: alimentación y globalización. (España), S/R.

Del Río P., 2013. El patrimonio cultural de la comunidad Mocoví AimMokoilek Colonia Dolores. Universidad Nacional de Rosario (Rosario), 1a ed, 224p.

Fischler C., 1995 El (h) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo. Ed. Anagrama. Barcelona.

Kawulich B.B., 2005. La observación participante como método de recolección de datos. FQS (internet). 6 (2). Consulta: 26/09/2015; Disp. en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Lins Ribeiro G., Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: Boivin MF, Rosato A y Arribas V, 1986. Constructores de Otreddad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Editorial Antropofagia (Buenos Aires), S/R.

Repensar las prácticas, o los paradigmas de la modernidad interpelados: etnicidades, derechos epistémicos y disputa de sentidos en la formación universitaria

Claudia Andrea Gotta

Centro de Estudios “Espacio, memoria e Identidad”, UNR; Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, UNR
cgotta@hotmail.com

Palabras preliminares

En los últimos años y en el marco de la Universidad Nacional de Rosario se ha habilitado diferentes espacios desde donde se intenta recuperar –y a la vez poder productivizar con- el saber de los pueblos indígenas. En algunos dando lugar a la palabra propia de los pueblos, como la Cátedra Libre : “Saberes creencias y luchas de los Pueblos originarios”, inserta en la cartografía extracurricular de la facultad de Ciencia Política y RR.II y en otros (en la misma casa de estudios) ese mismo saber es materia de reflexión atravesado por la mirada intercultural de lo ambiental, en tanto constituyó uno de los módulos centrales del seminario curricular que en los inicios se denominó “Saber ambiental y Ambientalización de la política” y que en una segunda cohorte se llamó “Política y sociedad en Latinoamérica: Una propuesta de análisis desde el pensamiento ambiental”.

A la vez la implementación de sucesivos proyectos y programas de extensión protagonizados por estudiantes que adscriben a diversas pertenencias étnicas, en ámbitos escolares de currícula tradicional y bilingüe así como en el territorio compartido por comunidades asentadas en nuestra ciudad, han acercado otras visiones que interpelan el hacer educativo y que buscan conformar promotores interculturales que se empoderen de las historias y los saberes comunitarios y lo articulen con el conocimiento adquirido en el marco de las diferentes carreras universitarias en las que se hayan insertos.

De ese modo, se van registrando, documentando y difundiendo diversas experiencias educativas que consideramos pueden enriquecer el proceso de enseñanza a nivel superior si logramos introducir acciones pedagógicas concretas y, a partir de ellas, la formulación de políticas educativas que contemplan la realidad pluricultural de nuestra región y también del país, tales como el Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR que hemos creado en el 2013 y la participación en la Red ESIAL desde el año 2015. (Gotta 2016 a, 2016b, 2018)

Sin dudas, el volver a transitar desde el relato lo acontecido nos lleva nuevamente a resituarnos en el lugar a partir del cual pergeñamos el camino. Nuestra formación disciplinar en el campo de la historia, y abocada desde hace tres décadas a reflexionar en torno al pasado de las poblaciones indígenas de nuestra América, a la que se sumó luego la mirada interpeladora del pensamiento ambiental latinoamericano, que abreva en los saberes de nuestros pueblos originarios, nos permitió reconocer, como desde los tiempos de la invasión de los rubios del renacimiento hasta hoy, el proceso de dominación de las diferentes comunidades ha ido mutando. Como sabemos, la inicial guerra de despojo y exterminio asume en la actualidad otras modalidades para continuar avanzando en la expropiación de sus territorios y en la subalternización o la negación de sus saberes y creencias.

Frente a esto, lejos de someterse pasivamente, nuestros hermanos indígenas estructuraron, desde su praxis cotidiana, respuestas vitales las que fueron configurando sus racionalidades (Mejía Huaman, 2012). A través de éstas produjeron una imagen sobre sí mismos a la vez que afirmaron su conciencia como pueblo. Esas racionalidades nutridas por saberes ancestrales posibilitaron y posibilitan su supervivencia a pesar del proceso de desestructuración impuesto desde la invasión de sus territorios esencialmente en el plano de la racionalidad (Guerrero Arias 1993).

De este modo al recuperar su historicidad, repensamos también la nuestra y abrevando en sus conocimientos, y en su profunda fuerza creadora, vamos forjando un nuevo pensar-actuar. En ese sentido, quienes venimos generando espacios para la interculturalidad en el marco de la enseñanza universitaria hemos comenzado por cuestionar, al menos en parte, las formas conceptuales e institucionales por medio de las que se produce el saber en ese espacio.

La recuperación de otros saberes y la difusión de esas otras formas de conocer, que habilitamos a través de nuestros espacios de cátedras (curricula-

res y extracurriculares) y a lo que se suma nuestra coordinación académica en el marco del Programa Intercultural ha conformado entonces, un campo estratégico de crítica y a la vez posibilitado un espacio para la interculturalidad y descolonialidad del saber académico, considerando que ambas (interculturalidad y descolonialidad) comienzan por tematizarse y conceptualizarse en el campo del saber y en su correspondiente práctica.

El conocimiento indígena debe ser entendido tanto, como la producción simbólica de significaciones, de sentidos, de formulaciones, de interpretaciones como de praxis; en tanto ese saber se erige también como un instrumento para la lucha por otro futuro posible, al considerar esas identidades y valores, junto a las prácticas comunales forman parte de un legado cultural considerado por nosotros como un paradigma alternativo al de la modernidad insustentable.

Los sistemas de saber indígena se comportan como mapas de memorias donde convergen nociones de la memoria ancestral y experiencias de diversos orígenes (sueños, revelaciones, enseñanzas, costumbres); son formas de la memoria en actos que se activan en saberes.

La circulación de la palabra en cada encuentro nos posibilitó recuperar esos conocimientos y reconocer como éstos mediante diversas experiencias comunitarias conforman:

Redes de saber colectivo [que al ponerse en práctica conforman] una serie de estrategias, de habilidades, que bien pueden entenderse como una pedagogía comunitaria, ya que se basa principalmente en la experiencia y las prácticas de enseñarse que hacen del trabajo y que dan sentido a sus saberes. (Gómez Muñoz, 2000, p.255)

Este saber cotidiano, que se centra en el saber enseñarse posibilitado por esa pedagogía comunitaria, lejos está de ser una mera incorporación de conocimientos y técnicas, aislada de aquellos que circulan en el mundo de vida en el que se inserta la comunidad. En el espacio intercultural de nuestra cátedra, ese saber preservado en la memoria colectiva es recuperado para ser pensado, desde una concepción política, como un instrumento para repensar un presente común. Eso es posible porque el saber indígena si bien responde a esa herencia ancestral no se encuentra aferrado a un pasado que lo inmoviliza, por el contrario en la larga historia de dominación y los sucesivos y variados conflictos por los que atravesaron y atraviesan estos

pueblos han ido reinventando sus saberes en la cotidiana confrontación con los otros, tomando incluso algunos elementos de saberes nuevos y ajenos si eran considerados útiles para su re/existencia.

En ese sentido, el debate epistémico y político que pretendemos dar en este espacio se funda en la consideración de las culturas indígenas como culturas totales (Maldonado Alvarado 2002), en las que se gesta la “reconfiguración de las identidades que movilizan y en las que se asientan los derechos del ser colectivo [...] para pensarlos en el contexto de una política de la otredad, de la diversidad y de la diferencia” (Leff, 2002b). Los pueblos y comunidades, que nos han visitado en la cátedra libre han relatado como han reconstruido sus racionalidades, al recuperar del sustrato de su memoria colectiva esa carga de contenidos simbólicos que en la cotidiana praxis son recreados conforme a las exigencias de estos tiempos.

Estamos convencidos que en el proceso de transformación del conocimiento y en esa búsqueda de recuperación del sentido de lo simbólico-cultural el saber indígena funda un nuevo orden, posibilitando el enlace de una nueva ética y una nueva episteme, a la vez que a partir de sus reivindicaciones de autonomía cultural “movilizan la construcción de un nuevo orden político y un nuevo paradigma productivo” (Leff, 2002^a, p.73).

Descolonizar narrativas para repensar (y enseñar) la historia latinoamericana

Uno de los primeros grandes desafíos al que nos enfrentamos quienes nos vinculamos como docentes a la reflexión en torno a la historia de los pueblos indígenas es reconocer tres grandes aristas problemáticas: que no hay una sola forma de concebir la historia (Rivera Cusicanqui, 2010), ni por tanto una única historia; que la verdad es histórica (Oudijk y Restall, 2013) y que las poblaciones indígenas con las que trabajamos tenían conciencia (histórica) y registro de su propia historicidad (Portilla, 1987).

En consecuencia, con este último aspecto, en algunos momentos podemos referir y analizar al saber/pensar/hacer propio de estas culturas desde sus complejas cosmovisiones restituyendo a estos “saberes subalternizados” el status negado de “filosofías”. Ese pensar filosóficamente, se gestó enmarcado en cosmovisiones sumamente complejas desde “su experiencia existen-

cial, vivencial, es un pensar sentiente” como los caracteriza Cepeda (2012) y también Mignolo (2010a).

Abrevamos para ello en la propuesta que entre otros sugieren Dussel (2011) quienes parten, o toman como “comienzo temporal” de su obra (sobre el pensamiento filosófico latinoamericano, el siglo XIV (el año 1300), con los amautas del mundo andino (quechuas y aymaras) y los tlamatime entre los mexicas.

Es un objetivo central de nuestra materia generar/lograr junto a nuestros estudiantes un ejercicio de reflexión, interpelación e intertextualidad en torno al abordaje de estas sociedades y el uso de ciertos conceptos -tales como cosmovisión, tiempo, espacio, historia, memoria, mito y escritura – articulando la información proveniente de algunas fuentes, con la producción historiográfica y la opción decolonial. A pesar que la escritura del colonizador enmudece la palabra del colonizado (Antonacci, 2016,4p.97) ponemos énfasis en la particularidad de la tradición oral y saberes articulados volcados en imágenes plasmados de modo complejo en diversos soportes, por especialistas. De ese modo, en el calmecacmexica y en el yachayhuasi del Tawantinsuyu reconocemos a los primeros filósofos de nuestra AbyaYala, tal como señala Dussel (2011).

Construcción de un saber histórico: prácticas y discursos descolonizadores

Es probable que “letrados” que narraron los mitos lo hicieran en sus lenguas autóctonas, por otra parte muchos de ellos pueden ser hoy día corroborados al ser cotejados en un análisis de tipo complementario con representaciones pictográficas, escultóricas e incluso arquitectónicas, en tanto que las diversas, representaciones y diseños que en ellas se materializan pueden ser considerados como mitologemas.

Estamos frente a diversas historias, en todas ellas el mito ocupa un lugar central; como historiadores debemos allanar el camino para historiar sobre los mitos; o en otro sentido reconocer aquellos mitos que nos posibiliten construir/hacer historia.

Al reflexionar sobre este pasado nos encontramos con diversas versiones –míticas- del mismo, construidas por los grupos sociales en pugna. Vale

entonces preguntarse: ¿es un cronista un historiador. Si bien es posible reconocer, en muchos de los escritos de los tempranos tiempos coloniales, la intencionalidad de querer contar algo para alguien o para algunos, esa intencionalidad se cruzará con aquellas otras intencionalidades propias de la lógica de estos pueblos. Esto demanda una doble lectura que implica reconocer que hay varios relatos –muchos de ellos sumamente dispares– que dan cuenta de diferentes formas de concebir el pasado, más allá de la intencionalidad propia de aquel que dice o escribe

Una pregunta resulta ineludible entonces, ¿podemos determinar que debía ser recordado para cada uno de estos actores colectivos? ¿Qué implica decir que hay versiones indígenas que se adaptan al nuevo orden? ¿Podemos diferenciar claramente una historia de una historiografía? ¿Para qué hacer-escribir-enseñar historia sobre los tiempos antiguos de lo que hoy denominamos América?

Ante tantos interrogantes la posible respuesta estaría articulada con el objetivo que nos propone Mignolo (2001) de rediseñar una nueva epistemología política como respuesta a la matriz colonial de poder en el marco de la geopolítica del conocimiento en tanto podemos desde esa concepción reconocer que la diferencia epistémica colonial es espacial y no sólo geográfica.

Ese conocimiento que se perfila como hegemónico se construyó en la/s lengua/s del/os Imperio/s y desde entonces esa/s lengua/s impusieron su valor sobre otras, y otros tipos de conocimiento enunciados a través de ellas, subalternizándolo (Mignolo 2001, 2010). Es en ese marco de reflexión que intentamos desmontar la subalternidad de la historiografía misma (Chakrabarty 2001), interpelando la noción de historia única y reafirmando que debemos indagar en la matriz discursiva del relato histórico de los pueblos amerindios su capacidad de auto representarse dentro de la disciplina.

De modo general se ha acordado que el denominado “descubrimiento de América” fue el hecho que inauguró la Modernidad, a partir de entonces –fines del S. XV y comienzos del S. XVI– el colonialismo se impuso, en tanto construcción geopolítica y geohistórica de la Modernidad Occidental Europea, en sus dos sentidos: la configuración económica y política del mundo moderno y la configuración del espacio intelectual. Se produjo así: la colonización del espacio y la colonización del tiempo: en tanto hubo una sola forma de concebir el pasado y la Historia (basada en el predominio de una visión teleológica y en un modelo civilizatorio único, globalizado y universal)

Al trabajar sobre los testimonios debemos tener en cuenta -además de las especificidades reconocidas: la oralidad y otras formas de registro; las sucesivas reescrituras; las versiones del conquistador, etc.- la posibilidad de adentrarnos en la relación entre palabra y pensamiento al concebir ese decir/pensar como otra filosofía y poder decolonizar ese pasado al repensarlo desde ese estar/siendo. Esta tarea es sumamente difícil porque nuestra formación disciplinar es monocultural, la cultura eurocéntrica, se adapta mal a contextos donde tiene que convivir, con culturas y religiones de otro tipo, “no occidentales”, como son, las culturas indígenas

Vincular nuestra tarea docente a la tarea de repensar el pasado, en pos de romper con la univocidad de la historia y las verdades irrefutables implica poder imaginar la refundación de nuevas sociedades a partir de la idea de pluriculturalidad -como superadora del multiculturalismo- que involucra el desafío de revisar nuestros discursos desde la práctica decolonial.

La descolonización epistémica se plantea entonces como urgente y necesaria a fin de lograr una verdadera comunicación con esos otros negados, a fin de lograr una enseñanza de la historia de estos lares desde una mirada pluri e intercultural como base para la conformación de una racionalidad otra (Mignolo, 2010). En sintonía con Dussel (1994) deberemos desmontar -a través de una nueva episteme en los tiempos del Sexto Sol - el producto estructural del Mito de la Modernidad como mito sacrificial, violento e irracional.

Lo que implica asumir el compromiso de repensar la Historia de estos pueblos desde lugares otros abrevando también en las sociedades indias actuales. Si logramos construir un nosotros más abarcativo al dialogar con los pensadores indígenas y nos hacemos de un corpus conceptual pensado desde las lenguas y los saberes subalternizados podemos comenzar a revertir el decir hegemónico en estos palacios del saber clausurado. Y así llegamos a interpelar también nuestra propia historia, la denominada “nacional”, que forja esa idea de nación homogéneamente blanca, monocultural y monolingüe constituyente de nuestro Estado y de la imagen impuesta en el sistema educativo de, y para, nuestro pueblo. (Palermo 2010)

Desde este lugar pensamos y enseñamos los tiempos prehispánicos (Gotta y Luján, 2011) y desde él también repensamos el protagonismo negado de los pueblos en la conquista (Rabasa 2009) y en los tiempos coloniales (Thomson 2006, 2007).

Sin embargo, “la opción descolonial no es un proyecto historiográfico, sino más bien epistémico-político y ético” (Mignolo 2008:10) Y es el mismo Mignolo quien advierte: “La descolonialidad es una opción, no una misión. (...) El pensamiento misional es un pensamiento imperial” (Mignolo, 2010b p.7).

Desde nuestra formación como Educadora Ambiental, hemos abordado el saber indígena como saber ambiental y en consonancia con ello hemos participado de encuentros centrados en una filosofía para liberación, como lugar desde donde pensar estrategias descoloniales superadoras de lo meramente emancipatorio . Como sabemos:

La apropiación del mundo requiere de una epistemología en la que el mundo es inerte, en el que no existan seres a los que hay que solicitar permiso.”, de este modo “la racialidad y clasificación (...) ampliaron y sostuvieron desde entonces la explotación del ser humano y la naturaleza como modelo de vida. (Eudave, 2016, p.223)

En este mismo escenario donde, en palabras de Almanza Hernández (2016:61), se llevó a cabo la gran im-plantación civilizatoria moderna colonial capitalista, la actual avanzada represiva sobre de los pueblos y el despojo de sus territorios se da en sintonía con el neoextractivismo más feroz, cuyos ropajes traslucen la nueva mercantilización de la vida. Por eso podemos afirmar que, la situación colonial, lejos de disolverse parece profundizarse en lo que va del siglo XXI.

Reflexiones Finales

Tal como afirma Gaytán Zamudio:

La experiencia de enfrentarnos a algo nuevo como la interpelación del otro es el motor de la decolonización epistémica. Se trata de preguntarse cómo las voces que escapan del silencio van generando pequeñas y grandes dislocaciones en el sistema hegemónico, se trata de una reflexión acerca de cómo el subalterno se convierte en un sujeto político e histórico. (Gaytán Zamudio, 2016, p.406)

Por ello, en el marco de nuestra cátedra libre hemos recuperado los sentidos de la diferencia y la diversidad, posibilitando un espacio de encuentro intercultural, en tanto albergue de cosmovisiones diversas y plurales que nos permiten desenmascarar la matriz homogénea del paradigma mecanicista y antropocéntrico, ese conocimiento reduccionista y simplificador, que el logocentrismo occidental nos ha impuesto.

El uso de la palabra, recuperada por otras voces nos ha permitido repensar nuestra historia: “Rehabilitando, haciendo renacer esas minorías silenciadas, oprimidas y reducidas bajo el yugo del omnipotente y vacío discurso histórico occidental..” (Vidal Jiménez 2005:145). Y también repensamos el presente, desde lugares colectivos negados, en tanto nunca conocidos, otorgando así, nuevos sentidos a sus pensares y a sus decires ancestrales, para poder de ese modo recuperar sus legados epistémicos y éticos (Mignolo, 2013).

Desde los decires de nuestros pueblos originarios rescatamos saberes para productivizar y, a la vez, nos comprometemos con una nueva ética, basada en los sentires y en la noción de cuidado, en pos de garantizar que en ese marco se resignifiquen los derechos epistémicos y por tanto ambientales de todos los pueblos y las naciones originarias, en tanto constituyen soportes de cosmovisiones organizadoras de todos los mundos que deberán caber en uno solo como soportes fundacionales para la conservación y el respeto de todas las vidas.

Estamos convencidos que desde esta atmósfera intercultural se abre una brecha fecunda para el diálogo de saberes, necesario y propiciatorio, para imponer una epistemología otra, en el marco de la enseñanza universitaria. Por eso sostenemos como hilo conductor de esta propuesta que pretende dar cuenta de los logros mencionados a partir de estas prácticas e interacciones educativas, el desmontaje y la interpelación del conocimiento apegado a los dogmas de la modernidad insustentable que responde y es funcional al imperativo productivista. Sabemos que sólo si nos reapropiamos de sus conocimientos, que fueron subalternizados, y producimos desde ellos, podremos diseñar verdaderas alternativas a la violencia sistémica regida por el Mercado(Ortiz 2014).

Consideramos que sólo al repensar desde estos lugares otros podremos desmontar los paradigmas que naturalizaron la externalización de la naturaleza, la cosificación de las culturas y la legitimación del orden existente, que diseñaron un poder que naturalizó y justificó las relaciones sociales e

impuso una visión única y teleológica de la historia a partir de la noción de Progreso. Como bien advierte Marcela Machaca)“Hablamos de Occidente moderno como si no nos tocara a cada uno de nosotros, pero ese Occidente moderno (...) está, creo, en cada uno de nosotros, porque es una concepción, no es lo geográfico”.

Como docentes e investigadores de una universidad pública sabemos que tenemos el deber de estar en permanente vigilancia no sólo epistémica, sino también en el plano ideológico y político sobre la configuración institucional de esos procesos de innovación así como sobre la definición de líneas de investigación/acción fundadas en la crítica a la colonialidad de saberes (Martins, 2010), del mismo modo consideramos insoslayable reconocer la importancia de los espacios interculturales transnacionales, como lo son las redes interinstitucionales que a lo largo de Latinoamérica estamos conformando.

También necesitamos decir que estamos persuadidos que nos falta aún un larguísimo trecho para permear los claustros, lejos estamos de poder decir que estamos interculturalizando los diseños curriculares en nuestra universidad, pero con la misma contundencia podemos afirmar que hemos logrado imponer la visibilización de lo diverso, planteando la equidad desde la diferencia, desafiando los cánones establecidos por quienes predicaban un modelo educativo basado en la tolerancia. Al respecto, coincidimos con Ceceña en que mientras “el respeto a la diversidad permite tender puentes y crear espacios de confluencia y mestizaje; la tolerancia sólo permite la coexistencia distante aunque sin conflicto declarado” (Ceceña, 2008, p. 110).

En esta línea de reflexión nos enfrentamos al desafío de propiciar una dinámica donde podamos terminar de reconocer que “estamos colonizados por saberes y discursos sobre el otro que le definen, le identifican y le encierran.” (Bazán, 2011, p.161) Vale entonces preguntarnos cómo transitar este desafío cuando, de hecho:

El discurso pedagógico significa [...], adquirir una cierta legitimidad para mirar a los otros desde arriba [...] definidos siempre por una distancia: por lo que les falta, por lo que necesitan, por lo que no son, por lo que deberían ser. (Bazán, 2011, p.159)

Del mismo modo, estamos convencidos que deberemos promover y garantizar la constante interrelación y cooperación con otras instituciones educativas de nivel superior que se encuentran transitando por los mismos senderos, así como fortalecer el intercambio con las comunidades y pueblos para poder consolidar las redes interculturales que venimos sosteniendo e incluso posibilitar la conformación de otras. Nos cabe como compromiso, entonces seguir fortaleciendo espacios, que aspiran a ser interculturales y descolonizadores, nacidos en las fraguas de una estrategia epistémica y política, a partir de la cual hemos comenzado por deconstruir los códigos que han fundado las diversas formas del colonialismo para poder así garantizar otros futuros.

Todos estos espacios deberán sin duda alguna constituirse en el marco de una política educativa, basada en la acción colectiva más que en debates teóricos inconducentes, y en ese actuar, seguramente, les cabe a las comunidades y a los pueblos un papel primordial y protagónico.

Referencias bibliográficas

- Almanza Hernández, Roberto. (2016) “La im-plantación civilizatoria moderna colonial capitalista en las Américas y lo caribe como significante flotante”, en: J.G. Gandarilla, (coord.) La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad. México, Akal, pp. 61-96.
- Antonacci, María Antonieta (2016). “Decolonialidad de cuerpos y saberes: ensayo sobre la diáspora de lo eurocentrado”, en: J. G. Gandarilla (coord.) La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad. México, Akal, pp. 471-520.
- Bazán, María Dolores Bazán (comp.) (2011), Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos interculturales), Salta, Editorial Hanne.
- Ceceña, Ana Esther (2008) Derivas del mundo en el que caben todos los mundos, México, Siglo XXI-CLACSO.
- Cepeda H., Juan. (2012). “Ontología indígena. Aproximación filosófica a saberes precolumbinos que posibilitan una ontología latinoamericana”, en: AA.VV Aproximaciones ontológicas a lo latinoamericano I. Rosario, Editorial Fundación Ross, pp. 15-81.
- Dussel, Enrique (2013). Hipótesis para el Estudio de Latino América en la Historia Universal. Buenos Aires.
- Dussel, Enrique (2011) “Introducción” ,en: Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez. 2011. El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). México, Siglo XXI, pp.15-20
- Eudave Eusebio, Itzá. (2016) “Encubrimiento y colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo XVI”, en: J. G. Gandarilla (coord.) La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad. México, Akal, pp.209-224.
- Gaytán Zamudio, Rebeca Mariana (2016) “Más allá de la modernidad. Pensar la modernidad desde la decolonización epistémica”, en: J. G. Gandarilla (coord.) La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad. México, Akal, pp.385-406.
- Gómez Muñoz, Maritza (2000) “Saber indígena y medioambiente: experiencias de aprendizaje comunitario”, en Leff, E. (coord.), La complejidad ambiental, México, S.XXI Editores.
- Gotta, Claudia A. (2016^a) “La Cátedra Libre: “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos

- Originarios”, un espacio abierto a la interculturalidad”, en: Daniel Mato (comp.) Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, pp.355-370
- Gotta, Claudia A. (2016b) “De la Universidad a la Escuela y de la Escuela a la Universidad: diálogos de saberes e interculturalidad”, en: Paula Contino y Mariela Daneri (comps) Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad. UNR Editora Libro digital, pp. 158-170.
- Gotta, Claudia A.(2018) “Desobediencia epistémica e interculturalidad. El saber indígena como saber ambiental: espacios curriculares y programáticos y experiencias alternativas en el marco de la educación superior y la formación de formadores.”, en: AA.VV Diálogos Interculturales, Universidad de San Buenaventura Cali
- Gotta, Claudia A. y Patricia L. Luján. (2014) “Poseer los cuerpos y las almas de las mujeres andinas. Una invitación a visitar las fuentes tempranas de la conquista del Tawantinsuyu desde el género decolonial.”, en: B. Garrido y G. Hernández (comps.) Fuentes de la Historia desde el género postcolonial/decolonial. Razas. Subalternidades, cuerpos y juventudes. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, pp.151-175.
- Guerrero Arias, Patricio(1993) El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Henrique Martins, Paulo (2010). La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria. Buenos Aires, CICCUS.
- Leff, Enrique (2002) Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder, México, S.XXI Editores-PNUMA.
- León Portilla, Miguel. (1987) Toltecéyotl. Aspectos de la cultura náhuatl, México, FCE.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002) Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca, México D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Mejía Huaman, Mario (2012) “La cosmovisión andina y la reflexión filosófica. Conceptos andinos con los que se puede construir un filosofar.”, en: AA.VV Aproximaciones ontológicas a lo latinoamericano I. Rosario, Editorial Fundación Ross, pp. 83-123.
- Mignolo, Walter (2001) ‘Introducción’, en: W. Mignolo (comp.) Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires, Del Signo, pp.9-53.
- Mignolo, Walter (2008) “Introducción”, en: Paget Henry: Santiago Castro Gómez y Emmanuel EzeChukwudi El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial. Buenos Aires, Del Signo, pp.7-19.
- Mignolo, Walter (2010^a) Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Del Signo.

Mignolo, Walter (2010b) . “Más sobre la ‘opción descolonial’”, en: Zulma Palermo (comp.) Pensamiento argentino y opción descolonial. Buenos Aires, Del Signo, pp.7-29.

Mignolo, Walter (2013) “El hedor y el desarrollo”, en José Alejandro Tasat y Juan Pablo Pérez (coords.), El Hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF); Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Ortiz, Renato (2014) Universalismo/Diversidad. Contradicciones de la modernidad-mundo, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Oudijk, Michel R. y Matthew Restall(2013) Conquista de buenas palabras y de guerra: una visión indígena de la conquista. México, Instituto de Investigaciones Filológicas/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Palermo, Zulma (2010) “Del pensamiento nacional a la opción descolonial: aportes desde el cono sur”(Introducción), en : Zulma Palermo (comp.) Pensamiento argentino y opción descolonial. Buenos Aires, Del Signo, pp.31-47.

Rabasa, José. (2009) De la invención de América. La historiografía española y la formación del eurocentrismo. México, Universidad Iberoamericana.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010)Ch'ixinakaxUtxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires, Tinta Limón.

Thomson, Sinclair (2007)Cuando sólo gobernasen los indios. Política aymara en la era de la insurgencia. La Paz, Muela del Diablo-Aruwiyiri.

Vidal Jiménez, Rafael (2005) “Corolario provisional: la resistencia transcultural y la multiplicidad (heterogénea y complementaria) de historias”, en Capitalismo (disciplinario) de redes y cultura (global) del miedo. Buenos Aires, Del Signo.

Talleres de lectura en contextos de encierro

Verónica Pereyra; Belén Giménez

FHAYCS, UADER

veroper11@gmail.com; gimenezpmbelen@hotmail.com

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales desarrolla desde hace años el Programa “LA FHAYCS en contextos de encierro”. En ese marco, en articulación con la cátedra “Seminario de la Práctica Docente” de tercer año del Profesorado en Lengua y Literatura se han propuesto a partir de 2016 talleres de lectura en las Unidades Penales 1 y 6 de la ciudad de Paraná. Este proyecto expone en su fundamentación:

Con respecto a la educación en cárceles, Francisco Scarfó destaca de la educación la arista de derecho social que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad.

Y allí el rol que asume la Universidad Pública, como promotora del respeto a los Derechos Humanos y como institución encargada de garantizar el derecho a la educación de personas privadas de su libertad ambulatoria.

Desde esta perspectiva político-pedagógica, el Programa se inscribe en el marco de los proyectos que genera la Facultad, para la restitución de derechos de aquellos sectores más postergados de nuestra sociedad, entre ellos, a la población alojada en las Unidades Penales.

Los talleres de lectura vienen a sumarse a esta propuesta, ofreciendo espacios en el marco de la escolaridad primaria y otros de asistencia libre, tomando como punto de partida la idea de que la Literatura permite pensar que el mundo, la vida y la sociedad pueden ser diferentes. La lectura, en ese sentido es una puerta abierta a las posibilidades de cambio social y emancipación.

Los talleres de lectura se desarrollaron en los niveles 1° y 3° de la escuela primaria “Vicente Fidel López” de la U.P. N°1 y de la U.P. N°6 (de hombres y de mujeres respectivamente), en la casa de pre-egreso y además se organizó un taller de asistencia libre (fuera del marco de la institución escolar). El taller consistió en la selección y propuesta de trabajo sobre las lecturas, así como debates en la casa de pre-egreso y el taller de asistencia libre sobre temáticas vinculadas con los derechos humanos y la historia argentina, que surgieron de las demandas y necesidades manifiestas por parte de los concurrentes en la etapa inicial del proceso. Resulta de gran importancia para el equipo de extensión el trabajo con los estudiantes de la escuela primaria, ya que consideramos, y reafirmamos a partir de nuestra experiencia, que las trayectorias escolares interrumpidas han sido en cierta medida un factor fundamental en la construcción de marginalidad y delincuencia. Como señala Eckert:

El fracaso escolar, incluso si este implica una responsabilidad individual, se relaciona con disfunciones en el colegio y en el sistema de educación, que es incapaz de llevar a la gente joven a niveles de formación suficientes, con el objetivo de abrir caminos de acceso para emplearlos: el fracaso escolar aparece como un producto de la escuela y del propio sistema educativo y requiere una reflexión sobre su organización y dirección. (Eckert, 2006)

Nos interpela fuertemente la pregunta que este autor se formula:

Tras inscribir, como acabamos de hacer, el problema actual de los jóvenes insuficientemente formados en su genealogía, ¿podemos inferir que la solución será siempre más o menos la misma? A saber: ¿proporcionar los medios para colmar sus lagunas a aquellos que no han podido adquirir los conocimientos generales ni especializados –las competencias profesionales en particular– requeridos por el desarrollo económico y social? (Eckert, 2006)

Intuimos que no. Muchas de las propuestas “remediales” consisten en parches formativos que en muchas ocasiones no se traducen en una formación en igualdad de condiciones que las que imparte la escuela común. Consideramos que los adultos, y sobre todo los adultos en contextos de encierro, merecen una consideración particular. Si bien es acuciante su

formación para el trabajo, somos conscientes de que no es esa la única necesidad. Volvemos sobre el planteo que realiza Ariel Denkberg sobre la condición adulta que asocia la idea del adulto al momento de ingreso al mundo del trabajo, planteo que en el caso de estos alumnos en particular no ha sido así en todos los casos: muchos de los participantes han ingresado a las unidades penales a los 18 años, sin haber terminado la escuela y sin haber trabajado nunca. Podríamos decir que lo que ha marcado estas trayectorias (si no en todos los casos, en varios) ha sido el estar al margen de las instituciones y de los circuitos formales de educación y trabajo. Como señala Denkberg, “la idea de trabajo como condición adulta se relativiza” en situaciones de pobreza y exclusión. Y el sistema educativo tiene una responsabilidad en esta situación:

En la actualidad la situación es algo más compleja. En primer lugar, porque han cambiado los principios sobre los que se basan las políticas educativas y culturales dominantes y porque se ha pasado de un principio según el cual la educación era un privilegio para algunos y la responsabilidad del fracaso recaía en las y los sujetos, a otro según el cual la educación es un derecho –primero la educación primaria y más recientemente de la educación secundaria y la de nivel inicial y se ha revertido la responsabilidad del fracaso sobre los sistemas educativos. Si bien se trata de principios y no de hechos y aún estos principios no han sido aceptados por el conjunto de la sociedad ni por todos los y las docentes, queremos recordar que el escenario obliga a los sistemas a buscar otras alternativas. Este rasgo de complejidad tampoco es novedoso, las sociedades se han complejizado al punto tal que en nuestra región los sistemas educativos no alcanzan a dar respuestas adecuadas, sumándose esta falencia otras ya presentes mucho tiempo atrás. (Denberg, 2016)

Si bien no se trata de anular las responsabilidades individuales, ni de cargar culpas sobre un sistema educativo con escasos recursos para hacer frente a la complejidad descrita, es cierto que los educadores necesitamos volver a pensar la educación de los sectores marginados en términos de emancipación y no meramente de inserción laboral. Enfocar sólo la formación para el trabajo es un riesgo, porque sin las herramientas para poder pensarse a sí mismo como constructor de la propia historia, como partícipe activo de la cultura, en goce pleno de derechos (que deben conocerse para

ejercerse), la sola inserción en el mercado laboral no alcanza para superar las condiciones de marginalidad.

Desde esta perspectiva, sostenemos que el Estado tiene la obligación indelegable, a través de las instituciones educativas, de asegurar el derecho a la educación y decidir el currículum y las instancias formativas necesarias. En relación con esa obligación, cabe preguntarse qué aporta la literatura, eje de nuestros talleres en la formación de los sujetos. A partir de la experiencia de los talleres desarrollados en 2016 sabemos, por la participación de los asistentes, que les interesa especialmente la cultura argentina, y sobre todo, el período comprendido entre 1880 y 1910. la gauchesca, la literatura patriótica, las leyendas y los cuentos populares. Tenemos una oportunidad de proponer un trabajo en el que la literatura de los orígenes nacionales interpele a los sujetos participantes desde su realidad: qué sentido han tenido en la literatura argentina y regional los tópicos civilización/barbarie, la construcción de personajes como Martín Fierro, Santos Vega y otros “gauchos malos”, cómo se ha construido la imagen de los sectores populares y marginados históricamente. Consideramos que esta propuesta puede ayudar a pensar la propia identidad social y a tensionar los estereotipos culturalmente construidos, permitiendo pensarse a sí mismos de otra manera.

Los participantes de este proyecto son sujetos involucrados con la enseñanza entendida como herramienta de emancipación e inclusión social, y en ese marco, la literatura se vuelve una herramienta para poder pensar la realidad y a sí mismo desde las potencialidades, porque las artes, y la literatura entre ellas, han asumido la función de mostrarnos el mundo como puede ser interpretado, sentido o soñado por diferentes actores sociales. Pero también nos permite imaginar cómo podría ser, cómo sería si no fuera como es. Y poder pensar cómo sería uno si no fuera el que es se vuelve una pregunta poderosa para quien se propone comenzar a adueñarse de su futuro.

Los propósitos que guían esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Enfocar la necesidad de desarrollar una forma de alfabetizar (1° nivel de la escuela primaria) o de socializar la cultura (en relación a los demás asistentes) que no infantilice a los adultos y que recupere el sentido que la lectura y la escritura tienen en el marco de las necesidades de vinculación social.
- Generar instancias de comunicación con el exterior, que pueda fortalecer las relaciones familiares, de amistad, etc. pero también de responsabilidad social y solidaridad.

Plantear acciones de participación en circuitos culturales de los que estos adultos han estado históricamente marginados: visitar una biblioteca, ver una obra de teatro, conversar con un escritor, etc. como un modo de generar un lazo social y asegurar acceso a la cultura como derecho.

Considerando, por otro lado, que esta es una experiencia formativa para los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura, desarrollada en paralelo a las prácticas docentes, nos resulta válido preguntarnos qué valor han tenido estos talleres, en qué medida han generado conocimientos y sentidos sobre la enseñanza de la Literatura. En palabras de una de nuestras estudiantes:

Como partícipes de la educación, somos conscientes de los avatares que dicha acción involucra y de la veracidad de los imprevistos que en ella se suscitan. Sin embargo, para el nivel en el que me estoy formando, nunca imaginé que podía ver a un hombre, de 60 años aproximadamente, deletreando sus primeras palabras en su proceso de alfabetización; nadie me dijo que un joven, recién a los 19 años iba a aprender conceptos muy básicos, que para muchos de nosotros están naturalizados porque los conocemos desde la infancia. Pero sí agradezco que se hayan negado a decirme por qué cada uno de los internos está ahí, privado de su libertad. Eso me permitió pensarlos como a cualquier alumno de una ESJA por ejemplo, ya que son adultos. Y aquí dos dificultades de distinta índole con las que me encontré: por un lado, pensar lecturas para adultos en un nivel de educación inicial –ni infantiles ni demasiado complejas atendiendo a su recorrido previo–; y por el otro, mirar a los estudiantes como estudiantes que son, dejando de lado absolutamente cualquier prejuicio que no solo pudiera interferir con el desarrollo pleno del taller sino que, no me dejara alcanzar el objetivo y la oportunidad de formación que la actividad me estaba ofreciendo.

El informe final que entregué lleva el título La lectura, ese instante sin muros, porque creo que, de alguna manera, resume el significado que tuvo esta actividad que proponía, en medio de limitaciones y privaciones, a la lectura como una manera de empoderamiento de la palabra, del saber y de la cultura; empoderamiento que se empezó a construir en las elecciones de lectura y continuó con la participación semanal; también cuando tomaron la palabra en la maratón de lectura; o en el simple acto de sacar en préstamo un libro de la biblioteca, como una actividad cotidiana, común, pero a la que

no acostumbraban, no porque se les fuera negada, sino porque simplemente en su imaginario, no era una posibilidad.

De esta manera, como se planteó anteriormente, esta práctica nos dejó abierta la posibilidad de volver a pensar aquellas problemáticas no solo educativas sino de índole social y política desencadenantes de la exclusión. Mientras que, como estudiantes a los que la universidad forma pero a la que también formamos, tenemos la obligación de plantearnos la necesidad y exigir la posibilidad, de espacios educativos que no se limiten a las aulas tradicionales sino aquellos en los que también podamos transitar, conocer y aportar, con vías a futuros desempeños; a partir de lo que el contexto social, con sus cambios y problemáticas, nos demanda hoy como educadores. Los talleres en el penal han sido uno de esos espacios y la experiencia realizada habilita a seguir pensándolo como un lugar de trabajo y desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Denkberg, A. (2016) Clase II: Propuestas curriculares para trayectorias interrumpidas: la formación de jóvenes adultos en los programas de empleo. Clase N°11, Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO.
- Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006) Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006.
- Eckert, H. (2006) Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006.
- Scarfó, F. (2008). Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires. La Plata, Editorial Universitaria de La Plata.

Disputas de agendas en torno a la formación de los educadores en clave de derechos humanos

Nirian Carbajal Rodríguez

Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP, Uruguay)

niriancarb@gmail.com

Introducción

La formación de los educadores está presente en variadas agendas, discursos y debates de nuestro tiempo. Distintos actores e instituciones, nacionales e internacionales, enuncian lineamientos y propuestas para encauzar la actual formación de los profesionales de la educación hacia los cambios y demandas que requiere el siglo XXI.

El campo de la educación en todas las épocas, ha sido y es un campo en disputa, donde se entrecruzan saberes y poderes en pugna. La disputa permite poner a la vista distintas visiones que combaten por ganar un espacio de legitimidad y predominancia. En cuanto contienda discursiva incluye dos escenas: la más visible, en la cual se exhiben los exponentes que discrepan acerca de algún tema y otra a explorar, que exige hurgar los argumentos que esgrimen los contrincantes que participan en el duelo.

La educación en derechos humanos, amplifica este debate en el campo de la educación, pues estos han sido conquistados en espacios de lucha y de resistencia ante regímenes de verdad establecidos.

Adentrarse en las dimensiones históricas, políticas, éticas y culturales de la constitución de los derechos humanos, puede arrojar desde la mirada latinoamericana algunos nudos a desatar y también algunos lazos a fortalecer para profundizar la educación en clave de derechos humanos.

Algunos apuntes para el debate

A modo de abrir la discusión en torno a las relaciones posibles entre educación y derechos humanos, se seleccionaron algunos emisores, nacionales e internacionales. Los documentos escogidos para iniciar esta contienda son los siguientes: el Proyecto de Presupuesto de la Administración Nacional de Educación (ANEP) para el quinquenio 2015-2020; la Ley de Educación 18.437 del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2008); el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (SNEP, 2017) y Metas Educativas 2021 (OEI, 2010).

En este artículo, sólo se intercalan breves pasajes de los mismos –por motivos de extensión- que permiten iniciar y ejercitar algunos debates, identificar ciertas tensiones y aprovechar algunas grietas que se abren en sus entramados discursivos.

Son estos algunos de los emisores que en esta década colocan en agenda la prioridad de la educación en términos generales, así como también refieren a la importancia de su encuadre en perspectiva de derechos humanos. Sus declaraciones constituyen formulaciones que son bienvenidas y evidencian la pertinencia de las mismas en nuestro escenario contemporáneo.

En un primer acercamiento, se confirma que se refieren a contenidos, mediaciones, finalidades. Todas estas agendas bregan por efectivizar los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, de las personas y de los pueblos; promueven instituciones y prácticas educativas que los difundan; auspician formas de existencia que propicien la justicia, la libertad, la igualdad y la diversidad. Nadie estaría en desacuerdo con tales presentaciones, pues todas son loables y además urgentes para fortalecer o bien lograr si aún no se disponen, formas de vida digna en sentido amplio.

En un segundo momento, y con perspicacia filosófica, se abren puertas para indagar los sentidos que estas enunciaciones pueden alcanzar cuando se sitúan en la vida de las personas y pueblos de Latinoamérica. Con la ayuda de pensadores tales como Hannah Arendt (1954), Adela Cortina (2017), Carlos Cullen (2004), Eduardo Rinesi (2015) y Boaventura de Sousa Santos (2010) entre otros, se ofrece la invitación a abrir algunas preguntas fundamentales que arrojen ideas acerca de cuál/es son las nociones sobre lo humano que inauguran estos discursos, qué mundo se ofrece a los que nos siguen al mismo tiempo que se proclama la vigencia y urgencia del cumplimiento de los derechos humanos.

Entrada en debate

La educación en tanto asunto público aparece a la agenda nacional en tanto política pública, aún sabiendo -en el sentido arendtiano- que “la política” constituye la administración de lo instituido y que “lo público” integra lo plural y lo contingente, lo aún no definido (Arendt, 1997). Por otra parte, una política pública –según Garretón (2004)- es global, en cuanto es a la vez orgánica y temporal pues refiere a lo estatal y no al gobierno de turno, pero además supone la participación de algún modo de la sociedad civil. Se trata de un gran paso entonces, proponer la educación en Derechos Humanos como política pública (2017) en tanto se piensa en el largo plazo, más que en la inmediatez de las urgencias sociales.

Además del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), se plantea una doble agenda educativa desde el Proyecto de Presupuesto (2015) y también desde el documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2010). Se insta a intensificar la inclusión social con el fin de hacer frente a la pobreza y a la desigualdad social, como también a preparar a los sujetos para que estén acordes a las exigencias de la denominada sociedad de la información y del conocimiento.

De manera muy sintética, vale decir que en estas agendas, se establecen relaciones estrechas entre educación y desarrollo, educación y ciudadanía, educación y necesidades del mundo laboral. Se producen identificaciones entre mercado laboral y trabajo, conocimiento e información; a la vez que se da por sentado que la formación del ciudadano y la formación del trabajador son coincidentes. Se plantean proximidades entre la universalización de los derechos humanos y la sociedad del conocimiento; entre el logro de calidad de vida y el acceso al consumo.

Al mismo tiempo, se percibe de manera reiterada el vínculo entre desarrollo (económico y social) y resultados educativos; se catalogan los aprendizajes en tanto tienden al desarrollo de los sujetos en términos de capital humano; se observa la reducción del amplio universo del conocimiento a los que implica y exige la sociedad de la información.

En pocas palabras, se traduce que muchos niños y jóvenes aún no han alcanzado estas metas y son el objetivo principal de tales agendas, para que en lugar de quedar en el último tren de la historia, alcancen el primer vagón del tren del siglo XXI.

Siendo la política el espacio de lucha por los sentidos, es además el espacio de construcción de lo colectivo desde una agenda que establece los límites de lo que es posible imaginar, producir e inventar. Pero también es hacia la política que confluyen las hegemonías que imponen los límites del realismo y condenan otras formas de producción de lo humano (Gentili, 2015, p. 63). La educación si procura encauzarse desde y por los derechos humanos debiera al menos inaugurar el debate desde la interrogante: ¿desde qué modelo de subjetividad pensamos y acordamos proponer la educación en clave de derechos humanos?

¿Cómo se nombra lo humano en las actuales agendas?

Una primera interrogante que surge ante la puesta en discusión de esta temática es ¿cómo se refiere lo humano? Puede resultar ilustrativo, identificar los términos con los que se da cuenta de los sujetos a quienes se orienta la educación agendada para nuestros países. La versión predominante es que la educación está dirigida prioritariamente al sujeto de la exclusión. Estos son los sujetos nacidos en el seno de las inequidades, condenados por sus procedencias sociales y culturales; son los de las trayectorias interrumpidas, los proclives a fracasar en el estudio. Son aquellos que tienen bajo rendimiento y por tanto, dan cuenta de su incompetencia para insertarse en la sociedad de nuestro tiempo.

Se presentan las causas de tales infortunios ligadas además, a las ineficiencias del sistema educativo y a la no pertinencia de los planes de estudio para este tipo de sujetos. Hay problemas en el tránsito educativo de los estudiantes y en la oferta educativa para cada nivel, que trae aparejados los problemas de aprendizaje y la obstaculización de la continuidad educativa. Se explicita que los educadores no están preparados para atender estas situaciones, pues ya están obsoletas sus metodologías de enseñanza y no están capacitados para comprender los estilos de aprendizaje de estos individuos.

Los desafíos del derecho a la educación resultan muy dificultosos. Los resultados de las pruebas estandarizadas, los ubican en números preocupantes. Son los que no acceden, los que transitan mal, los que desertan. La preocupación legítima ante estos humanos, es lograr la intervención para que ingresen, recorran con fluidez los niveles educativos y finalmente, logren su inserción en el mercado laboral.

Con altas expectativas y con mucho esmero se tiende a que los jóvenes se conviertan en un “recurso humano importante para el desarrollo y en agentes fundamentales del cambio social, en cuanto participen del desarrollo económico y la innovación tecnológica” (OEI, 2010, p. 23).

Las metas educativas de estas agendas colocan a los niños y jóvenes como destinatarios principales y a ellos se dirigen los esfuerzos para que sean incluidos. El énfasis es mayor, si empíricamente aparecen como los sujetos de la desafiliación; si se diagnostica su no inserción, su no acceso, su no inclusión.

Esta breve reseña, nos pone a la vista que se da a conocer al otro desde su condición de sujeto carente (Martinis, 2006), se presenta lo humano desde sus múltiples vulnerabilidades. Son los otros y en gran número, los necesitados, los carentes; mientras algunos son, los portadores de respuestas a esas necesidades, los ricos en posibilidades para ofrecer. La afirmación de la debilidad de algunos, parece resaltar la fortaleza de otros que si llegan a ser exitosos y acceden al mundo de hoy.

Se significa entonces, lo humano desde la admiración a los ricos y el desprecio a los pobres dirá Adela Cortina (2017), denominando a este nuevo fenómeno aporofobia. Se trata de una corrupción del carácter que consiste en admirar a los que están bien situados y despreciar totalmente a los que parece que han fracasado, cuando en realidad la pobreza tiene que ver con el fracaso de la sociedad.

En palabras de Paturet (1996) estas predicaciones sobre los sujetos sólo contribuyen a minimizarlos y negarlos como portadores de deseo, palabra y razón. Afirma por el contrario, otro sentido tomaría la caracterización de la falta, si se refiere a la incompletud, al inacabamiento, a la indeterminación. Esta incompletud si se da cuenta de su potencialidad ilimitada; el inacabamiento que denota el estar siendo y la no perfección; la indeterminación que habilita la libertad y desobediencia ante lo dado. Diría Freire, es precisamente esta conciencia de su inconclusión la que genera su educabilidad (2009, p. 56).

Otro sentido de lo humano, sería partir de sustantivos que pongan en el centro del debate las discusiones acerca de los sentidos del sujeto, de la persona, del ser humano y de las diversas formas de constitución de la subjetividad. Quizás las dicotomías: incluidos, excluidos; los que acceden y los que no acceden; los que fracasan y los que tienen éxito, pasarían a un lugar secundario. Retornar a la concepción de lo humano como fin en sí mismo –sin

caer en el antropocentrismo- traería a la ronda de deliberaciones el análisis de las condiciones que posibilitan u obstaculizan la realización de lo humano en cada uno de nosotros, en cada pueblo y en cada lugar de los que habitamos estos suelos del planeta.

La educación desde los derechos humanos, no podría dejar pasar como inadvertida que la promoción de lo humano en sus mejores formas es también una cuestión ética y política, que merece ser profundizada más allá de lo normativo-jurídico.

Educación y derechos humanos alcanzan una interesante conjunción, cuando se entiende que alcanzar un ideal común para todos los pueblos se da desde estas premisas:

Los Derechos Humanos orientan al orden jurídico; que ejercen una función crítica sobre el orden existente; que implican la existencia de condiciones socio-históricas distintas a las que ofrece el orden existente para que su cumplimiento se haga efectivo. (Sorondo, F., 1988, p. 7)

Vale recordar, que lo humano etimológicamente refiere a su pertenencia a lo terrenal, que incluye la relación con el mundo y la relación con la vida. Lo humano integra un ser y un estar en el mundo con otros.

Organismos, instituciones y actores conjugarán educación y humanización, si asumen la responsabilidad de apostar por una educación que no permita que se evaporen los sentidos de lo humano en relación a principios fundamentales tales como la libertad, la justicia, la igualdad y la diversidad. Los educadores que han entendido esta finalidad, desarrollarán la función crítica al orden existente y la interpretación de las condiciones que deshumanizan, promoviendo acciones transformadoras para que el mundo se convierta en un domicilio existencial común a todos.

¿A qué mundo se aspira que ingresen los niños y jóvenes hoy?

Mundo por su etimología deriva del latín “mundus” que se traduce por limpio, elegante. Pero mundo se ha ligado también a la noción griega de “cosmos”, que significa “perfección”, “conjunto ordenado”. Mientras en la versión greco-latina se refiere a creación o acto de establecimiento del orden en relación al caos.

En un sentido amplio se utiliza la expresión: concepción del mundo para referirse al conjunto de las concepciones que el hombre construye sobre la realidad física, social, cultural, política, económica. Mayor complejidad adquiere esta idea si se piensa en concepciones del mundo o de la realidad, configuradas desde distintas perspectivas filosóficas, pedagógicas, antropológicas, axiológicas que dan cuenta del mismo.

En nuestra época también se encuentran expresiones que intentan presentar nuestro mundo. Algunas de estas lo designan como “Era del vacío” (2003) o “Tiempos Hipermodernos” (2006) tal como lo hace Lipovetsky; otras refieren al “Fin de la Modernidad” (1987) como lo afirma Vattimo y al paso al tiempo del “Pensamiento Débil” (2006) como lo anuncian Rovatti y Vattimo. También se acuña la noción de Aldea global junto a Chomsky y Dieterich (1996), Mc Luhan y Powers (2003); o bien la Era de la Información con Castells (1996); la Era del Acceso con Rifkin (2000). Muchas denominaciones quedan fuera, estas y otras estas merecerían una descripción exhaustiva acerca de cómo definen al mundo que circunda a los humanos, al que pertenecen o aspiran integrar. Tanto en términos de educación como de derechos humanos, estas concepciones nos brindarían múltiples consideraciones acerca de las posibilidades que ofrecen en torno al despliegue de lo humano.

En los documentos analizados, se alude en mayor término a la Sociedad del Conocimiento, a la Era de la Información y en uno de ellos se encuentra la locución comunidad iberoamericana (OEI: 2010) La referencia a los incluidos y excluidos es respecto a estas configuraciones de mundo.

También, nuestro mundo, planeta tierra, globo ha sido presentado como espacio y tiempo de hegemonía neoliberal, en los que predomina el énfasis de la lógica del mercado por encima de la lógica del estado. Y esto nos puede llevar a nuevas interpelaciones respecto ante qué forma de Estado esta hoy, en qué modelos de democracia nos posicionamos y qué tipos de gobiernos asumen la encargatura de ordenar el mundo donde transcurre la vida humana y de los demás seres que lo integran.

Es así, que los debates sobre derechos humanos en nuestro tiempo, no pueden realizarse sin considerar las políticas económicas imperantes, que incluyen modelos de desarrollo que legitiman formas de producción y circulación de bienes y mercancías que entran en pugna con los “derechos de la naturaleza”, o con los “derechos de los pueblos” en términos de autodeterminación, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2010).

Los educadores tienen a la vista el desafío de analizar e interpretar desde qué representaciones del mundo se constituyen estas agendas que orientan las actuales políticas educativas. A las históricas formas de pensar la democracia y la ciudadanía en relación a la libertad, justicia e igualdad de las concepciones liberales y socialistas, capitalistas y comunitarias, se agregan las nuevas versiones neoliberales, neodesarrollistas, postmodernas e hipermodernas.

En perspectiva histórica y situados en la complejidad latinoamericana, la educación en perspectiva de derechos humanos y la formación de los profesionales de la educación se enriquecería dando cuenta de la matriz occidental y de las formas capitalistas y colonialistas que han conformado modelos dominantes de lo humano.

La construcción del mundo, en los países latinoamericanos contiene simientes de dominación y de liberación al mismo tiempo; son las que han configurado las formas de subjetividad de las múltiples comunidades que viven en estos territorios con ausencias y presencias de lo humano.

Un estudio cabal de los derechos humanos, debe integrar el papel que han jugado en Latinoamérica los nuevos movimientos sociales (pueblos originarios, movimiento por la tierra, ecologistas, afrodescendientes, feministas, etc.) que interpelan las formas patriarcales y colonialistas de producir relaciones con el mundo y con la vida.

Diversos trabajos de investigación latinoamericana ofrecen ayudas para profundizar esta revisión “antioccidentalista” de la libertad, la justicia y la igualdad. En tal sentido, surgen aportes para la discusión de este anclaje de la educación en perspectiva de derechos humanos si también se incluye la:

(...) reposición de la dignidad de muchas cosmovisiones alternativas a la que fue hegemónica entre nosotros durante muchos siglos, y que ha encontrado expresión formal en las Constituciones de Bolivia y Ecuador- postula a “la naturaleza” menos como un objeto de exploración científica y explotación económica que como sujeto de necesidades, padecimientos y derechos. (Rinesi: 2015, p. 45)

Sería evitable un nuevo “epistemicidio” y se daría la oportunidad de redimir la “injusticia cognitiva” y la “injusticia ética” que se ejerció sobre estos pueblos, tal como se señala en las obras del portugués Boaventura de Sousa Santos.

El presente aún está en deuda con las comunidades originarias, con los negros, con las mujeres, con los niños, con la naturaleza y otras formas de reconocimiento de la diferencia. Nuestro tiempo suma a estas herencias, el modelo pos-fordista que imprime al mundo un:

(...) modelo estructural que potencia sociedades dualizadas, sociedades de “ganadores” y “perdedores”, de “integrados” y “excluidos” como parte del proceso de desarrollo actual de las sociedades “competitivas”. Desde aquí, los discursos neoliberales y neoconservadores refieren a “consumidores” más que a “ciudadanos”. (Gentili, 1997, p. 120)

La responsabilidad social de organismos e instituciones, políticos y expertos que toman la autoría y la autoridad frente a lo humano y ante el mundo, podría ser interceptada por otras interrogantes: ¿cuál es el mundo que entregaremos a los llegan?; ¿Qué mundo estamos ayudando a construir?

Una paradoja queda planteada: proclamar y garantizar los derechos humanos en el seno de los países y en las cumbres internacionales, al mismo tiempo que se amplifica esta nómina y se aumentan las formas jurídicas (leyes, reglamentos, planes), las realidades siguen arrojando condiciones de vida de niños, jóvenes y comunidades desprotegidas. Esto claro está, no es razón para disminuir el compromiso de la educación pública y de los educadores que están en el día a día de las instituciones.

Agendas y agentes en la educación en derechos humanos

La paradoja está planteada y nos acosa la pregunta acerca de cuánto hemos avanzado al intentar humanizarnos o quizás cuanto hemos retrocedido deshumanizándonos. La agenda educativa nos reclama compromiso para proyectar y concretar una educación en clave de derechos humanos, pero hasta tanto la política y la economía no se bañen de humanidad, más se deshace el mundo que entregamos a las jóvenes generaciones.

Cabe decir, que si “agenda” toma su voz pasiva, la educación seguirá siendo una tarea agendada. El dilema es que educar se convierta en un conjunto de acciones automatizadas que traban, derrumban, aplacan y niegan el movimiento de la condición humana. Si en esta agenda, sólo hay lugar para la

sujeción, se enmudece la conciencia y se derrumba la criticidad. Será entonces una agenda educativa agendada. Lo curioso es que el verbo agendar, no pertenece como vocablo a la Real Academia Española, pero si se integró en el diccionario de americanismos. Aquí surgen otras voces como reagendar y reanudar. Otras ideas podrían entonces rimar con agenda en su versión activa: inacabada, incompleta, indeterminada.

Si una agenda pretende iniciarse con los desvalidos, con los vulnerables, será un imposible, pues estos aún no tienen palabra para aceptar o rechazar la intervención paternalista y redentora de distintas instituciones internacionales y/o estatales preocupadas por su salvación.

Si la agenda fomenta a participar a las personas como agentes de cambio, quizás estos reagenden otros derechos y otras alternativas para efectivizar libertades, decidir formas justas de vida y construir juntos nuevas gramáticas de vida.

La agenda prioritaria de los profesionales de la educación sería al menos iniciar una praxis que permita abrir otros mundos donde todos quepan por igual. Los educadores si deberán entonces, reagendar cada día formas de aprender y de enseñar que habiliten a los humanos como agentes que recreen su historia y revivan sus esperanzas. Pues educar, es únicamente promover lo humano, para que los nadie se conviertan en alguien.

A 100 años de la Reforma de Córdoba, los educadores tenemos derecho a impedir que bajo estas agendas se monopolice el conocimiento y se nos cuele un modelo de humanidad.

Referencias bibliográficas

- ANEP. Proyecto de Presupuesto 2015-2020. Disponible en Web:
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/comunicadosyllamados/tomo%201%20-%20exposicin%20de%20motivos%20anep.pdf>
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona-España. Ediciones Península.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. España. Ediciones Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, Argentina. La Crujía Ediciones.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo Uruguay. Ediciones Trilce.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina. Ed. Siglo XXI, 2da. Edición (2008).
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Argentina. Editorial Siglo XXI Editores. Clacso.
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la igualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público: desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo-Uruguay. Primera Edición. Criatura editora.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Compilación de Edgardo Lander. Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 1ª edición.
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo-Uruguay. Psicolibros.
- MEC. *Ley General de Educación N° 18.437 (2009)*. Editado por IMPO. Uruguay
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona-España. Ediciones Octaedro.
- OEI. *Metas Educativas 2021 (2010)*. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final. Madrid. España.
- Paturet, J. B. Art. *Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía*. Jornada del 1 de di-

ciembre de 1996. Universidad Paul Valery. Francia.

Pérez Aguirre, L.M. (1991). Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos; en: "Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes"; No. 12; SERPAJ, Montevideo.

Pérez Aguirre, L.M. (2007). Si digo derechos humanos; SERPAJ, Montevideo, 1991. Segunda edición.

Rebellato, J.L. (2000). Ética de la liberación. Textos inéditos in memoriam. Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo.

Rifkin, J. (2000). La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Rinesi, E. (2015). Filosofía y política de la universidad. UNGS. Colección Educación, Serie Universidad, Los Polvorines.

Simon, M. y Masschelein, J. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.

SNEP. Sistema Nacional de Educación Pública. (2017). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay.

Sorondo, F. (1988). Los derechos humanos a través de la historia. En Cuadernos para Docentes. Año II, No 3, Marzo.

Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.

Willat, F. (2013). Artíc. El desafío de hacer efectiva la dignidad humana. Uruguay

Educación sexual integral, un derecho para la primera infancia

Ana Laura Schaab; Ana Guadalupe Gini; Lorena Luna; Patricia María de Lourdes Álvarez
anaschaab@hotmail.com; ginianag@gmail.com; lorenaluna663@gmail.com
Jardín Escuela Normal “José María Torres”

Introducción

En el 2006 es sancionada Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, que en su artículo 1 establece que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

La educación sexual como parte de una educación integral tiene sentido porque la sexualidad es aprehensible, porque es una necesidad humana y es un derecho.

En este sentido la escuela es uno de los espacios específicos en el que se tienen que brindar instancias que posibiliten transformaciones en las prácticas culturales que obstaculizan el buen desarrollo integral y pleno de nuestros niños.

Nuestra narrativa recupera la experiencia sobre la enseñanza de la ESI en la Educación Inicial en el Jardín de Infantes de la Escuela Normal José María Torres de la FHAYCS. Como docentes de la Institución, desde el año 2009, participamos del Programa de Educación Sexual Integral lo que nos ha permitido capacitarnos, brindándonos nuevas herramientas y espacios que nos permitieron repensar nuestras prácticas para ir abordando diversos emergentes que se presenten en la cotidianeidad de la sala.

En este contexto surge la secuencia didáctica, conformada por ocho encuentros, distribuidos en el ciclo lectivo, para las salas de cinco años. La propuesta de ESI se pensó incorporándola a otras áreas, abordándola de manera contextualizada evitando la fragmentación del contenido.

Después de cada taller realizado con el grupo de niños de las distintas salas de cinco, se habilitan espacios de reflexión y análisis sobre lo acontecido, lo que nos ha posibilitado adquirir una mirada más amplia e integral en relación al tema. Considerando positivo el trabajo en equipo, ya que todas las propuestas fueron pensadas de manera conjunta, con las docentes de las distintas salas, teniendo en cuenta las características de cada una. Esto enriqueció cada taller, sobre todo en las instancias reflexivas, como así también los espacios de evaluación, que nos permitieron redireccionar las propuestas, en función de las demandas que surgían en los encuentros.

A través de este proyecto se logró abordar el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad, la reflexión sobre las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionadas con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad, la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre mujeres y varones.

Fundamentación

En todas las culturas se han probado formas más o menos complejas de educar sexualmente a niñas y niños. En nuestra sociedad pensar, si en las escuelas se “debe” hablar de sexualidad es un tema controvertido y polémico, porque involucra aspectos políticos e ideológicos, sobre la concepción de los procesos subjetivos que incluye la sexualidad.

Desde la sanción de Ley 26.150, y a través del Programa Nacional de Educación Sexual integral, la escuela debe incorporar contenidos curriculares específicos en este terreno, pero también puede construir espacios de diálogo con los alumnos respecto de su sexualidad. Espacios que evidencien que no siempre los adultos tenemos todas las respuestas a las dudas y necesidades que presentan los niños/ as, pero donde sea posible establecer un clima de confianza, asumiendo el compromiso de buscar juntos, las respuestas

buscadas. Entendida desde una perspectiva amplia, la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro- de los alumnos y alumnas- que hacen parte de toda práctica pedagógica.

A partir de la modalidad de talleres se abordaron contenidos relacionados con el conocimiento y cuidado del cuerpo, la valoración de las emociones, la autoprotección, la adquisición de prácticas, tales como las posibilidades de decir que no, frente a la coacción de otros y otras; la toma de decisiones, la resolución de problemas, la identidad, el género, los roles y los derechos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres. Esta propuesta, considero trabajar sobre los prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias.

En la Educación Inicial se trabaja desde la afectividad para promover la solidaridad, la empatía, la expresión de sentimientos en el marco del respeto por los demás, el sentido de pertenencia, la intimidad, la confianza y la amistad. En sintonía con lo expresado anteriormente se llevaron a cabo estos talleres, apuntando a mejorar las relaciones interpersonales; promoviendo el crecimiento integral de los niños y las niñas.

Cada uno de los talleres desarrollados fue pensado e integrado a otras secuencias, de otras áreas, que se venía abordando, es decir, se pudo integrar la educación sexual a otros ámbitos desarrollándola de una manera contextualizada evitando la fragmentación.

Quizás esto se deba a las reflexiones de llevar a cabo la propuesta desde hace varios años, lo que nos ha possibilitado adquirir una mirada mucho más amplia e integral.

Objetivos de los Talleres

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano y de la sexualidad considerando las características propias del grupo.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a, de su propio cuerpo y el de sus compañeros, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Habilitar espacios para continuar con el desarrollo de su identidad, revalorizando las diferencias y la importancia del trabajo en equipo

Derechos garantizados a través de la ESI

· Derecho a la identidad

Desde que los niños y las niñas se incorporan a esta institución, en la sala de tres años, se habilita el espacio para la construcción de la identidad, promoviendo el conocimiento de sí mismo y de sus pares.

· Derecho a la igualdad y a la no- discriminación

Se considera la perspectiva generacional y el respeto por la diversidad, promoviendo el desafío de la aceptación propia y del otro, con sus particularidades.

· Derecho a la autonomía e integridad del cuerpo

La valoración del concepto de intimidad y la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros y otras.

· Derecho a una vida libre de todas las formas de violencia y de coerción

A través de la construcción de acuerdos y pautas de convivencia se promueve el respeto hacia los otros, la expresión de sentimientos, y emociones para la resolución de los conflictos en forma pacífica.

· Derecho a la privacidad

El conocimiento y apropiación de las pautas que generan cuidado y protección, desarrollar estrategias que permitan prevenir posibles abusos. Se procura promover la autoestima como factor de protección básico a la hora de pensar la enseñanza de comportamientos de autoprotección.

· Derecho a la información

Resulta prioritaria la comunicación entre escuela y familia, compartir información, criterios y construir puentes y apoyarse mutuamente.

Los talleres se dividieron en dos ejes: Identidad y Autoprotección: abuso sexual y maltrato infantil.

Eje Indentidad

Actividad 1:

Decidimos las pautas de convivencia.

Con esta actividad buscamos aprovechar las situaciones de enseñanza de la vida cotidiana del Jardín de infantes, para fortalecer el conocimiento y respeto de las normas de convivencia y participar de su construcción en forma colaborativa. Al proponer la elaboración de pautas que favorezcan una buena convivencia en el marco de la sala y del Jardín, promoveremos la participación activa de los niños. Ya que acordamos entre todos sobre lo que

se puede hacer y lo que no se puede hacer, en función de las situaciones de conflicto y agresiones verbales y físicas que se pueden suscitar en la sala por alguna circunstancia, poniendo énfasis en la importancia por el respeto y el cuidado de cada uno y de los demás, la expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.

Dinámica del taller

En círculo conversamos entre todos que cosas podemos hacer y cuáles no, en la sala y en el jardín. Registramos en el pizarrón las ideas. Les mostramos imágenes con situaciones de niños y niñas haciendo cosas que deben hacer y otras que no, analizándolas y debatiendo. Luego individualmente dibujaron una situación, que explicaron a sus compañeros.

Estos registros fueron clasificados en dos afiches, uno con aquellas acciones que se pueden hacer en la sala y otro con las que no.

Actividad 2:

Mi familia, tu familia, las familias.

La intención de este taller es promover el intercambio acerca de las distintas configuraciones familiares que están presentes en el Jardín y en nuestra sociedad. Buscamos reflexionar con los niños y las niñas acerca de cuestiones como las siguientes: ¿Cómo eran antes y cómo son ahora las familias? ¿Cómo están compuestas las familias? ¿Qué roles cumple cada integrante? ¿Quién trabaja fuera y dentro de la casa? ¿Quién cuida a los chicos y las chicas? ¿Qué hacen los adultos?

Habilitamos un espacio para que los niños puedan dar a conocer sus opiniones, expresar sus sentimientos y sus dudas sobre diferentes aspectos relacionados con las familias. De este modo buscamos que identifiquen las diferencias y las semejanzas en las organizaciones familiares, promoviendo la valoración positiva de cada grupo familiar.

Dinámica del taller

Consigna: cada uno en su casa con su familia deben construir tuvieron una bandera que los identifique como familia (podían utilizar todo tipo de elementos).

Días más tarde, en varios días se habilitaron un espacio de intercambio donde cada uno presentaba bandera que identificaba a su familia, explicaba por qué y contaba cómo estaba constituida su familia. Dichas producciones

se colgaron en los pasillos del jardín para ser compartidas con el resto de la institución.

Actividad 3:

Siluetas para conocernos mejor.

Con el desarrollo de la misma buscamos observar cuánta noción tienen y han construido los niños sobre su propio cuerpo y cuánto de su propia imagen han internalizado. Observaremos si se encuentran en la etapa del monigote o si representan desnuda o no a la figura humana.

Dinámica del taller

Organizamos el grupo por mesas los niños individualmente se representan gráficamente, cada uno nos cuenta como se dibujó (salen explicaciones en relación con sus características). Estos dibujos identificaron su ubicación en el perchero.

Posteriormente conformamos pequeños grupos, de cuatro niños, para que las interacciones y decisiones que se tomaban en relación a la tarea pudieran ser escuchadas y discutidas entre sus integrantes, les entregamos un papel afiche a cada grupo y les dimos siguiente consigna: dibujar la silueta de una amiga o amigo y luego, les pedimos que dibujen sobre ella las partes externas del cuerpo del amigo o amiga representado (ojos, ombligo, genitales, etcétera) y, si se animan, algunas partes interiores (corazón, estómago, etcétera)

Actividad 4:

¡ Vivan las diferencias!

Este taller, es continuación del anterior, el mismo busca poder ver las diferencias entre niños y niñas, nombrando las partes del cuerpo e incorporando un lenguaje científico.

Dinámica del taller

En ronda observamos las láminas donde están un niño y una niña desnudos, los muñecos sexuados e indagando los saberes previos de los niños. Ellos identifican las diferencias y van nombrando las diferentes partes de su cuerpo, nombran las partes íntimas con diferentes apodos, trabajamos juntos los diferentes conceptos nuevos y reflexionamos sobre el cuidado

que tenemos que tener. Luego los niños realizan una expresión gráfica de su cuerpo.

Actividad 5:

El género y los roles

Abordar la educación sexual desde una perspectiva de género en el jardín, supone desnaturalizar cuestiones que han sido naturalizadas históricamente y que de alguna manera están instaladas construyendo subjetividades.

En el jardín se aprenden las diferencias a través de juegos, a partir de comportamientos, expectativas, espacios, cuentos, lenguajes, canciones; es ahí donde apuntamos desde la Educación sexual integral para promover, a partir de la práctica educativa, la equidad de género.

Dinámica del taller

A través de un cuento se motiva a los/las alumnos/as para que escuchen atentamente. Les muestran una casa, donde transcurre la historia de una familia con diversos personajes que tienen roles asignados “tradicionalmente”: madre ama de casa y papá que trabaja afuera. Para ver si prestaron atención se les pregunta sobre los diversos personajes que participaron del cuento. Se problematiza sobre los roles de los mismos (Tareas que realiza mamás y papás) y también sobre los juegos que realizan los/as niños/as. ¿No podrían hacerlos papá/mamá? ¿Podrían jugar a otra cosa?

En otra instancia se van presentando juguetes “asignados socialmente” a varones y mujeres y trabajando sobre quiénes pueden jugar con ellos a fin de cuestionar estereotipos. Luego se trabaja con imágenes de diferentes juegos y se asignan si corresponden a nenes, nenas, o si pueden para ambos.

Posteriormente se cuenta con la visita de dos papás panadero y pizzero. Los/las niños/as observan que tareas asignadas a la mujer, como cocinar, en este caso la realizan diariamente los papás. Luego se comparten las comidas realizadas.

Actividad 6:

¿Jugamos a que somos?

Tanto los niños como las niñas disfrutan el juego dramático, que implica el juego de roles. A través de estas actividades, van conociendo a los otros y a las otras y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos y a sí mismas.

En la dinámica del juego, van desarrollando su capacidad de percibir y conocer la realidad y el mundo circundante.

El juego dramático también favorece la participación de chicos y chicas juntos, intercambiando roles. De este modo, se constituye en una oportunidad para reconocer que no hay trabajos que naturalmente sean para varones o para mujeres.

Se le propone a los niños y a las niñas a dramatizar situaciones que impliquen poner en juego los saberes aprendidos en propuestas anteriores vinculadas al cuerpo y su cuidado. Otra actividad es proponer dramatizaciones en las cuales las niñas tengan que representar trabajos o profesiones que generalmente realizan los varones, o que los varones representen trabajos o profesiones habitualmente desempeñados por mujeres.

Como actividad de cierre, se les entregan muñecos para que les den de comer, los bañen, les cambien los pañales, entre otras. Se habilita el tiempo y espacio para que puedan participar la totalidad de los niños y niñas, en pequeños grupos. La docente interviene a través del diálogo o de preguntas problematizando la situación de juego, sin interferir en el campo lúdico.

Eje Autoprotección: abuso sexual, maltrato infantil

Actividad 7:

Me quiero como soy

Con este taller procuramos promover la autoestima, la posibilidad de reconocer las diferencias y valorarlas, de poder describirse y describir promoviendo maneras de autoprotección

Dinámica del taller

La propuesta se inicia con la escucha de la canción “Me miro en el espejo, de Hugo Midón y Carlos Gianni parados en ronda, acompañamos la canción con movimientos y gestos según la letra.

Después de escuchar varias veces la canción, habilitamos un espacio para donde los niños pudieron expresar sus ideas, sus opiniones y formularon diferentes preguntas. Pusimos mucho énfasis en que cada niño es “único e irrepetible”, que su cuerpo es algo muy valioso que debe ser cuidado y protegido por los adultos, y que ellos también pueden aprender a cuidarse.

En las mesas cada uno con un espejo realizo su autorretrato, luego se instalaba un espacio donde cada uno podía compartir su producción.

Otro día, Cada uno eligió a un compañero y lo retrato, esta situación fue muy interesante porque en ella surgían diferentes intercambios entre ellos, donde observaban y valorizaban las diferencias

Situaciones que me desagradan

Recuperando todo lo trabajado anteriormente continuamos con este taller que busca ayudar a los niños y las niñas a adquirir habilidades que les permitan enfrentar posibles situaciones de abuso sexual infantil.

Dinámica del taller

Se proyectaron dos videos, donde se presenta la misma situación: alguien con una excusa, separa a un niño del resto y lo invita a realizar algo le produce temor. Luego se habilita un espacio de reflexión con todo el grupo y se piensan distintas acciones prevenirlas o evitarlas.

Actividad 8:

Decir si, Decir no...

Consideramos a la autoprotección como la adquisición de capacidades y habilidades que permiten a los niños identificar posibles situaciones de riesgo en la vida cotidiana y adquirir conocimientos sobre posibles acciones para protegerse y enfrentarlas. Con este taller buscamos que los niños puedan identificar situaciones de abuso y maltrato, y que puedan desarrollar capacidades para pedir ayuda y poder decir “no”. Esto les permitirá desarrollar y fortalecer su autonomía.

Dinámica del taller

En grupo miramos videos, donde se presentan situaciones similares de maltrato, después de la proyección debatimos y reflexionamos sobre los mismos.

Los niños individualmente realizan una expresión gráfica con dos situaciones: una que Si nos gusta y otra que No. Posteriormente compartimos y socializamos las producciones.

Conclusión

Con el desarrollo de los talleres buscamos habilitar un espacio para que nuestros niños y niñas conozcan su cuerpo y el de los otros, identificando semejanza y al mismo tiempo aceptando las diferencias, esto posibilita ir tomado decisiones acertadas que favorezcan el tener una vida plena.

A través de este proyecto se logró abordar el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad, la reflexión sobre las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionadas con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad, la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre mujeres y varones.

Se realizaron registros de cada taller y fueron evaluados en forma permanente y conjunta.

Además, acercándolos a saberes que tienen que ver con aspectos biológicos, corporales, afectivos, cognitivos y relacionales, considerando al cuerpo como fuente de comunicación, afecto, ternura y placer. Siguiendo esta línea, una educación sexual integral incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad, la reflexión sobre las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionadas con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad, la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre mujeres y varones.

Coincidiendo con el investigador de Género y Educación, Carlos Iván García Suárez:

Yo no creo que haya un universal de lo femenino y un universal de lo masculino. Por eso creo que hay que tener cuidado con la idea del “somos distintos”. Esta remisión a lo masculino y lo femenino siempre hay que escribirla culturalmente. Entonces, si, “somos distintos”, pero en este lugar y en este ahora, y hay que ver qué significa eso en este momento y, sobre todo, qué potencialidades o desigualdades puede conllevar.

Considero que la educación debe orientarse a propicia un despliegue pleno

de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género. Las verdaderas posibilidades de una educación más igualitaria y democrática provendrán de hacer fluir mucho más a los chicos por todos los rasgos que culturalmente han sido considerados masculinos y femeninos, y no por una demarcación obsesiva de las diferencias entre los géneros. (García Suárez, 2007)

Consideramos que la sexualidad es una construcción socio-cultural y, como tal, es interpretada y regulada por la sociedad. Por ello se hace imprescindible que los niños y las niñas sean educados en dicha temática para poder manifestar su sexualidad de manera libre y responsable.

Reconociendo que la sexualidad es parte de nosotros y que nos constituye como seres humanos creemos que la educación sexual es fundamental para el desarrollo de todo niño o niña. Sujetos de derecho, con capacidad para opinar, participar y desarrollar sus propias creencias e ideas, a fin de que se involucren en todos los actos referentes a su vida y su intimidad.

Referencias bibliográficas

Marina, Mirta; Educación sexual integral: Para charlar en familia- 1era edición- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011

Marina, Mirta; Educación sexual integral para el Nivel Inicial: Contenidos y propuestas para las salas Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación- 1era. Ed. Buenos Aires- 2010.

Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación- Lineamientos curriculares para la educación sexual integral- Programa Nacional de Educación Sexual Integral- Ley Nacional N° 26150

Re, Maria Inés, Educación sexual integral de 3 a 9 años- Ediba SRL- Buenos Aires- 2011
Revista "El monitor de la educación"- N° 11- 5ta época- Marzo/ Abril de 2007

Innovaciones pedagógicas en la materia Comprensión y producción de textos en ciencias sociales y humanidades, de la UNQ: de la evaluación individual a la creatividad colectiva o del camino del miedo a la alegría

Gabriela García Cedro; Néstor Manchini; Mónica Swarinsky
ggcedro@gmail.com – nestormanchini@gmail.com

Persuadidos de que las políticas de inclusión en la educación superior que se llevaron a cabo durante el gobierno anterior, debieron ser acompañadas por rediseños de estrategias pedagógicas, en el marco de la materia Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades del Ciclo Introductorio del Departamento de Ciencias Sociales nos propusimos generar herramientas de enseñanza y aprendizaje que, lejos de pensar la lectura y la escritura como “dones dados”, consideran estas prácticas sociales como actividades capaces de generar transformaciones sobre las representaciones que, frecuentemente, los sectores vulnerables de la sociedad tienen sobre sí mismos en relación con el derecho a la educación superior.

En el acceso a este derecho, creemos que habla por sí mismo la conversión de una escena de evaluación tradicional en la que el/la estudiante se encuentra generalmente aislado/a, en silencio y quieto/a, a una escena de exhibición colectiva de todos y cada uno de los trabajos de escritura y fotografía de lxs alumnxs, que culmina con la realización de un evento público con la inauguración de la muestra.

En esta presentación, nos referimos al texto exhibido, de carácter narrativo-descriptivo, con opción a tono ensayístico que debía encontrarse en referencia a una foto original que capturase, a partir de la propia experiencia, un “intersticio” de la vida universitaria actual, a 100 años de la Reforma Universitaria. Contexto que no es casual, el de la conmemoración de la Reforma sino, más bien, continuación de una mirada vinculada a los derechos humanos (en sentido amplio) en el eje Comprensión y Producción de Textos,

correspondiente al ciclo introductorio de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Innovaciones pedagógicas en la materia Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNQ:

de la evaluación individual a la creatividad colectiva o del camino del miedo a la alegría

En este trabajo nos proponemos transmitir y compartir nuestra experiencia respecto de los resultados de la implementación de ciertas estrategias pedagógicas cuando diseñamos el programa y las actividades para la materia Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades en el contexto del Ciclo Introductorio del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires.

Los contenidos, los materiales didácticos y los modos de evaluación fueron reconsiderados a la luz de políticas educativas nacionales que promovieron la integración a la universidad de sectores sociales que, históricamente, fueron excluidos del acceso al derecho a la educación superior. Para la toma de decisiones, en cualquiera de todos los aspectos señalados, tuvimos en cuenta las representaciones sociales que los sectores más vulnerables de la sociedad y, en especial, los jóvenes tienen, en general, acerca del estudio, del saber y del conocimiento, de la educación superior de modo global y, fundamentalmente, de sí mismos. También implicó un conjunto de reflexiones sobre las representaciones que los docentes tenemos sobre nosotros en relación con la propia tarea en este tramo tan delicado de la educación formal.

La reflexión colectiva sobre la transmisión de los derechos humanos, a través de la lectura y la escritura de diferentes textos, constituyó uno de los hilos temáticos conductores para la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de consignas de comprensión y producción textual y el trabajo en modalidad aula-taller, iniciamos un trabajoso y feliz camino para resolver la aparente tensión entre calidad e inclusión. Los estudiantes se comprometieron no sólo con la tarea asignada sino también, y fundamentalmente, con su ingreso a la universidad en tanto derecho adquirido.

Una de las dos evaluaciones del curso, centrada en los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, de 1918, disparó en alumnxs y profesorxs una gran cantidad de sensaciones, emociones y pensamientos, en un contexto de enorme peligrosidad respecto de los derechos relativos a la democrati-

zación del ingreso, acceso y permanencia, de una gran cantidad de alumnos provenientes de sectores sociales en condiciones desfavorables.

Sabemos que es obligación de la Universidad asegurar a sus estudiantes calidad académica, acompañamiento adecuado a cada alumnxs y promover prácticas de la vida cotidiana en la universidad que involucren el ejercicio de la ciudadanía estudiantil. Esta concepción, desde la perspectiva de los derechos, implica que los ingresantes accedan a una formación intelectual, profesional y ciudadana de calidad.

Nuestra propuesta ha querido inscribirse como una puerta de entrada a los estudios superiores que empodere al estudiante como intelectual. Es decir, que se genere en el ámbito de la clase, la necesidad de comprender y de producir textos orales y escritos académicos con sentido crítico. También nos propusimos que los estudiantes reflexionen sobre el uso social del producto discursivo en Ciencias Sociales y refuercen los lazos de su filiación institucional a través de prácticas de lectura y escritura especializadas.

El conjunto de nuestra propuesta se construye sobre la base de un derecho inalienable: el acceso a la educación superior de calidad; por lo tanto, las temáticas que abordaríamos deberían apuntar centralmente al acercamiento crítico sobre los derechos adquiridos pero, también y fundamentalmente, sobre aquellos derechos vulnerados o en peligro:

Por eso, este año trabajamos sobre la Reforma Universitaria de 1918. La consigna para el primer parcial fue la siguiente:

Redactar un texto narrativo-descriptivo (con opción a tono ensayístico) que dé cuenta, junto con una foto original (no copiada), de un “intersticio” de la vida universitaria actual a 100 años de la Reforma Universitaria.

· Se realiza de a dos estudiantes por parcial.

· Deberá incluir del modo más adecuado para sus autores (los estudiantes): alguna referencia a la Reforma Universitaria y esta cita textual de “Abrir la cancela” (Berger):

“En la vida diaria realizamos un intercambio constante con la inmensa serie de apariencias que nos rodean: a veces son muy conocidas; a veces son inesperadas y nuevas, pero siempre nos confirman en nuestras vidas”.

Esta cita puede ser cambiada por otra del mismo texto si los autores así lo desean.

· El trabajo llevará título. Su extensión: una página ya que debe ser pensado y presentado para su exhibición (ver el instructivo, el texto debe ir en el mismo sentido que la foto) en la Galería al Auditorio.

· La entrega de reescrituras es obligatoria.

Es indispensable la lectura previa de los dos textos principales (“Manifiesto liminar” y “Abrir la cancela” para iniciar el trabajo de creatividad, interpretación, etc.)

Materiales audiovisuales sugeridos:

*“El arte de ver” sobre J. Berger. (<https://vimeo.com/223402077> u otros)

*Hay en la web, ej, educ.ar sobre Reforma Universitaria

La complejidad de esta consigna hizo necesario que acompañáramos a nuestros estudiantes en cada una de las etapas de la elaboración y, fundamentalmente, en los desafíos de diversa índole que iban apareciendo en la etapa de pre textualización, en la redacción, etc. Por un lado, se llevó a cabo la lectura atenta y comprensiva de los dos textos que tomamos como disparadores. El texto de John Berger, “Abrir la cancela”, los condujo a repensar la idea de fotografía que manejan. Una foto de Instagram y una foto de Pentti Sammallahti (fotógrafo citado por Berger en ese texto).

¿Existió alguien con ese nombre? ¿Qué fotografías sacaba? ¿Por qué alguien le dedica un ensayo? Luego de un trabajo de investigación que incluyó buscar biografías de estos personajes e imágenes en la web, discutimos largamente en las clases cuál era la mirada de Berger sobre la mirada de Sammallahti. La perspectiva y el concepto de intersticio fueron las claves para desarrollar nuevas miradas y modos de mirar. Mostrar lo que no se ve, lo que pasa inadvertido. Y también hubo reflexiones sobre la cita. Ellos debían incluir una cita del texto de Berger. Esta tarea que parece simple cuando muchos de nosotros nos sentamos a producir un texto académico, para ellos también fue un desafío: encontrar una idea con la que estuvieran de acuerdo y fuera pertinente para acompañar un texto propio. Las reescrituras ayudaron a que la cita fuera la adecuada porque varios decidieron –con abundantes vacilaciones- cambiar la cita propuesta por la consigna.

Otro requisito de la consigna pedía la aparición en el texto de alguna alusión a la Reforma Universitaria de 1918. Antes de llegar a esta instancia, se trabajó en las clases con la reposición del contexto histórico. También se llevó a cabo un minucioso análisis textual sobre el Manifiesto Liminar de Córdoba. Lo que era la Universidad hace un siglo dista mucho –afortunada-

mente- de lo que nosotros y nuestros estudiantes conocemos: el co-gobierno universitario, la libertad de cátedra, las designaciones docentes, los alcances de la autonomía universitaria. Y también la gratuidad, las actividades de extensión, la oferta académica. Es decir, explicitamos que los derechos adquiridos fueron luchas que se fueron dando a lo largo de los años; luchas en las que todos los actores tuvieron su parte. Cada derecho que se adquiere debe defenderse porque ninguno de ellos es “natural”; nada está dado y, por lo tanto, si no se defiende habitando ese derecho, se lo desprotege. La idea de habitar un derecho implica hacerse cargo de ser parte de la universidad. Entonces, ¿qué es ser universitario? Y también, el “ser universitario” de cada uno de ellos modifica, enriquece –de variadas formas- su vida cotidiana. La mayoría de nuestrxs estudiantes son primera generación de estudiantes universitarios y llegan al ciclo introductorio con recorridos por la escuela media muy disímiles. Este trabajo de escritura pero, ante todo, de reflexión y comprensión sobre lo que implica ser parte de la universidad pública, los obligó a pensarse, también, como estudiantes que detentan y deben defender un derecho. Esta arista tan personal del trabajo resultó muy enriquecedora para docentes y alumnxs.

Otro aspecto importante de este proceso fue trabajar de a dos. Ponerse de acuerdo con el otro. Consensuar una temática, una perspectiva. La actividad colaborativa tiene su correlato con los derechos humanos: reconocer al otro, hacerlo parte e incluirlo en nuestro propio proyecto. No fue fácil que todos los grupos funcionaran sin rispideces, pero cuando se llegó al resultado final: una foto y un texto con las miradas y las voces de los integrantes, no sólo se aprobó una instancia de evaluación; también reflexionaron sobre su responsabilidad y sus aportes en el trabajo con un par.

La construcción de una mirada personal sobre la realidad, que se verifica tanto en la perspectiva fotográfica como discursiva, los alentó a sentirse sujetos capaces de reflexionar sobre el mundo que los circunda y a expresar su lectura personal sobre los derechos vulnerados. Desde ya, esta construcción no fue instantánea y fue necesario trabajar con múltiples borradores. Esta tarea también permitió valorar cada borrador no sólo como parte del proceso de escritura y de relectura sino, también, como acceso a la construcción de una versión posible hasta llegar a una versión considerada “final” que, de algún modo, satisficiera su necesidad de comunicación.

Fue notable y alentador constatar la pérdida de la ingenuidad en el acercamiento a la comprensión y la producción textual, a partir de la identificación

de las intencionalidades de los textos y de cómo esa intencionalidad condiciona las configuraciones retóricas, en el marco de contextos específicos.

Además de las reescrituras y los trabajos en clase, ofrecimos actividades complementarias a las instancias de evaluación de la materia. Se organizaron talleres de fotografía y escritura para complementar lo que se iba trabajando en las clases. Y una vez que los trabajos fueron evaluados, con su respectiva devolución, se organizó una presentación de los mismos: “La mirada y la palabra V”.

Al igual que viene sucediendo hace más de dos años, la propuesta no es únicamente exponer los trabajos sino, también, acercar a los estudiantes a una reflexión final sobre eso que se exhibe. En esta ocasión, convocamos a Santiago Porter, reconocidísimo fotógrafo documental, y al Doctor en Historia Osvaldo Graciano, especialista en Reforma Universitaria.

Porter dio una conferencia sobre la relación entre texto e imagen ilustrada a partir de su obra, y Graciano ofreció un sucinto y enriquecedor pantallazo sobre los acontecimientos relacionados con la vida universitaria desde la Reforma del '18 (causas y consecuencias del movimiento) hasta la universidad del siglo XXI, acercando el tema al presente al incluir expresiones pocos felices de algunos funcionarios sobre la Universidad. Aunque no la mencionó explícitamente, el eco de las palabras de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, resonó en el auditorio. Pocos meses después, es difícil olvidar lo que afirmó en el Rotary Club el 30 de mayo de este año: “¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?” Nos preguntamos en las clases quiénes eran esos pobres... y sí, nuestrxs estudiantes se sintieron interpelados. Eso también contribuyó a la apropiación de la consigna. Y se vio en los resultados. (Ustedes también pueden constatarlo en las imágenes y textos que trajimos.)

La participación de lxs estudiantes en estas actividades no fue obligatoria, pero todas las propuestas contaron con un alto porcentaje de asistencia y participación. Fue muy enriquecedor para los estudiantes comprobar que sus producciones, aún en el ciclo introductorio, podían ser tomadas en cuenta y exhibidas. Sus historias eran valiosas. Las Ciencias Sociales apelan, en distintos géneros discursivos y desde variadas disciplinas, a las historias personales para dar cuenta de algo más general. Estos trabajos ofrecen, precisamente, esa dimensión socio-cultural colectiva.

Estas estrategias pedagógicas, cuyos resultados han sido desarrollados más arriba, intentaron resolver favorablemente la aparente tensión entre calidad e inclusión en el marco de una asignatura en particular, en un contexto de democratización del ingreso, acceso y permanencia en los estudios universitarios de una gran cantidad de estudiantes provenientes de sectores sociales en condiciones desfavorables. La inclusión de la temática de los derechos humanos promovió un mayor grado de compromiso por parte de los estudiantes al sentirse parte activa y protagonista de la coyuntura histórica que les toca vivir.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. et. al (1998) Taller de lecto-escritura. Vol. I: Aspectos gramaticales, textuales y discursivos y Vol. II: Aspectos del discurso científico-académico. San Miguel, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Universidad y Educación. Serie Material Didáctico N° 3 y 4.
- Alvarado, M. (1994) Paratexto. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común-UBA, 1994.
- Berger, John. (2004) "Abrir la cancela" en El tamaño de una bolsa. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999) Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Brener G. y Galli, G. (2016) Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Carli, S. (2012). El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la Educación Pública. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos, Barcelona, España: Paidós.
- De Luca, E. (2015). La palabra contraria. Barcelona, España: Seix Barral.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos Pedagogía Universitaria. Buenos Aires, Argentina: UNGS / Prometeo.
- Kalman, J. "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", en Revista Iberoamericana de Educación, N° 46. Recuperado de <http://www.rioei.org/rie46a06.htm>
- Kornblit, A. L. Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- "Manifiesto Liminar: La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América
- Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – 1918"
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Perkins, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?" en La enseñanza para la comprensión. Martha Stone Wiske (Ed.), Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reale, A. (2007). Comprensión y producción de texto. Cuaderno de lecturas y consignas de trabajo, Bernal, Argentina: UNQ.
- Rinesi, E. et al. (2005) Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil. Buenos Aires, Argentina: UNGS / Prometeo.
- Viñas, D. (2006). Literatura argentina y política. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos Editor.

Los DD. HH. como aprendizaje colectivo. Experiencias desde la Cátedra Libre de DD. HH. UNSE

Roberto Daives; Mariano Juan Parnas

Cátedra de Derechos Humanos – FHCSyS - UNSE

roberto_daives@hotmail.com ; marianoparnas@outlook.com

Introducción

El énfasis en la dimensión política de los procesos de enseñanza aprendizaje, delinea un campo de trabajo de peculiar característica. La atención está puesta en que la enseñanza haga práctica de vida y los sostenga como valores aprendidos en la vida cotidiana.

Una actividad de estas características la propone la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).

En los últimos 2 años tomó forma en trayectos académicos con modalidad de Ciclo, repitiendo un Seminario curricular que desde años atrás proponía. Ambos formatos buscaron una puesta en crisis de modalidades de trabajo curricular y pedagógico didáctico muy sedimentadas en las instituciones universitarias y con una consolidación muy difícil de remover, actuando una estructura compartimentada de tiempos, temas y abordajes en las problemáticas que tratan y hacensentido común. En ese suelo se planteó el intento, explícito y comunicado, de re-pensar la vigencia de los derechos humanos consagrados y alcanzados.

El diseño del Seminario y del Ciclo significan, en sí mismos, una enseñanza vinculada a los derechos humanos. Reúnen colegas de distintos campos de la actividad militante en la defensa de derechos, lo que resulta en una experiencia política-transversal-abarcativa de lo social, como problemática y como abordaje. El hacer áulico se propuso colaborativo, cooperativo en su enseñanza, invitando a nuevos posicionamientos discursivos. Consecuente con ello, los compartimentos típicos de los trayectos académicos necesaria-

mente se desbordantanto por el formato del encuentro como por los temas que trata. Desde los diversos campos del hacer comunitario y vital se hacen visibles cuáles y cómo son los derechos humanos en disputa.

Hay una opción pedagógica-ético-política en el diagrama propuesto que deja la clase magistral y opta por un espacio de diálogo, donde los intercambios de información y de experiencias se ponderan en aportes, que cada comunicación trae desde el territorio, circulando para el debate. Esta opción se aleja del acto ingenuo de transferir o “depositar” unilateralmente conocimiento. Enseñar es crear las posibilidades para la construcción del conocimiento. Así, es menester alejarse de las relaciones narrativas, discursivas, disertadoras, donde el educador es el sujeto que narra y los educandos los objetos que oyen (Freire, 1970). Así, los derechos humanos abandonan la lejanía y mezquindad de lo normativo-escrito e inauguran posibilidades de comprensión de sustratos morales fundantes en los que encontrar razones de lucha, exigencia y denuncia

Este trabajo se propone como desafío y postulación de democracia, para comprender hoy los derechos humanos, su filosofía y su enseñanza, haciendo del ejercicio de su comunicación un principio de derechos que permita la democratización de nuestras democracias.

Propuesta

El énfasis en la dimensión política de los procesos de enseñanza aprendizaje, delinea un campo de trabajo de peculiar característica. La atención está puesta en que la enseñanza haga práctica de vida y los sostenga como valores aprendidos en la vida cotidiana.

Hay una explícita toma de posición pedagógica en el desarrollo de las propuestas académicas que buscan incidir no solo en las conformaciones teóricas con que enfrentamos el mundo sino en la toma de posición hacia una praxis diferente, otra. Otra en tanto confrontativa, contraria e impugnadora del egoísmo como modo del vivir. En la confluencia dialéctica entre lo teórico y lo práctico del estar humano en el mundo es ineludible para todo hecho pedagógico comprender la complejidad de su praxis. La enseñanza en derechos humanos no solo implica una categoría teórica del pensamiento humano sino otra de tipo práctica, una actitud de tolerancia y compromiso hacia el fenómeno humano en sociedad.

Los derechos humanos como categoría político-jurídica irrumpieron desde un posicionamiento antropocéntrico impugnatorio y de reclamo hacia el Estado. Existe entonces, desde sus orígenes, una toma de posición individualista en su teorización. Se entiende así que es el individuo el que debe exigir al Estado lo que le es propio, lo que tiene desde antes de la existencia de la comunidad política, lo suyo. Esta posición unilineal adolece de ser clasista y sesgada. Ambas notas propias de su conformación eurocéntrica. En tanto su consolidación en el mundo se gestó desde los centros de poder europeo.

La práctica educativa en derechos humanos que no recabe en este origen reproduce de manera a-crítica una posición política que, por más hegemónica, no responde a las realidades de los pueblos latinoamericanos ni a la misma categoría de derechos humanos como saber político/social. Construida desde las realidades euro-céntricas ilustradas se conforma desde el voluntarismo contractualista. Es decir, desde la ficción social de suponer que, quienes conforman una comunidad dada, otorgan de manera voluntaria su consentimiento para la conformación del Estado, en consecuencia mal pueden resignar lo que está implícito en ellos/as. El caso es que, ni las comunidades tienen existencia y realidad desde la mera decisión del ciudadano/a ni los derechos humanos son solo prerrogativas anteriores a reconocerse. Impregnada de individualismo, esta posición supone el puro voluntarismo hacia la confluencia comunitaria. Solo en tanto y en cuanto el ser humano quiera, acude a la sociedad y se da a la aventura del vivir en conjunto. No hay entonces ni sociabilidad ni politicidad como condiciones humanas sino agregado de individualidades.

Una educación en derechos humanos que busque ser transformadora de nuestra realidad debe encauzar sus dichos y propuestas desde la impugnación de esa episteme para luego abordar el fenómeno de las diversas expresiones rescatando que, por un lado la conformación de la sociedad humana no puede escindirse en sujetos y colectivos sino que hay una vinculación inescindible y en mutua confluencia en tanto el ser humano está en el mundo, siempre, co-habitando, co-existiendo. Pluralidad y mundanidad (Arendt, 2014) como condición humana deben ser, por añadidura, notas de comprensión y discurso de los derechos humanos.

A partir de esta toma de posición epistemológica lo dicho alrededor del fenómeno de los derechos humanos abandona no solo el sesgo de loteórico sino también la flaqueza de una práctica del decir opacada. Rescatar lo co-

lectivo como constitutivo de la existencia de los derechos humanos propone entonces una impronta de enseñanza/aprendizaje que exige, por definición, un decir consustanciado con lo plural y una predisposición del cuerpo y del modo áulico propositiva en valores inherentes a dicha concepción: humildad, amorosidad, valentía y tolerancia (Freire, 2013). Exige, en pocas palabras, el desafío de abandonar discursos individualistas.

Fundamento y diagrama de los trayectos académicos

El diagrama del seminario significa, en sí mismo, una enseñanza vinculada a los derechos humanos. Como fenómeno político transversal imprime una determinada forma de hacer esencialmente comunitaria en las diversas expresiones de lo humano. Enseñanza entonces que invita a nuevos posicionamientos discursivos.

Esta impronta intenta ser superadora de los estancos compartimentos académicos y la ausencia de sentidos en disputa dentro de las posiciones teórico/científica de las ciencias sociales en general. Es, en algún punto, lo que pone a consideración Holloway: “En el discurso académico no hay lugar para el grito, si aparece lo hace como algo a ser explicado, no articulado” (Holloway 2005). Tomar como mero punto de partida una carta de derechos para luego discurrir sobre las expresiones, tensiones y luchas que genera su realidad en cada campo inaugura un canal de expresión a ese grito y lo articula en la enseñanza misma de los procesos donde tiene expresión, imprimiendo una imprescindible nota de reclamo y exigencia en el decir de los diversos matices de realidad de esos derechos. Por otro lado la extrañeza e incluso la indignación que produce contrastar un cumulo de prescripciones normativas jurídicas a las que se obliga el Estado con la desvalida o nula realidad de esa letra jurídica, inaugura el aula como espacio movilizador.

Consecuente con ello, los compartimentos típicos de los trayectos académicos intentaron desbordarse. Así, desde una posición de competencia en diversos campos del hacer comunitario y vital cada encargado/a del tramo puso a consideración cuales y como son los derechos humanos en juego, aportando primero la ineludible aunque muchas veces velada complejidad del fenómeno de los derechos humanos y por el otro inaugurando el convencimiento de que el hacer colectivo y social exige esfuerzos de confluencia. Podemos decir realidad y sentido cada derecho normado.

La clase magistral es dejada de lado por un espacio de dialogo en que se suscitan intercambio de información y experiencia en cada campo de trabajo según la experticia, pertenencia y competencia de cada expositor/a y en constante intercambio crítico con los estudiantes presentes. Así los derechos humanos abandonan la lejanía y mezquindad de lo normativo-escrito e inauguran posibilidades de comprensión de sustratos morales fundantes en los que encontrar razones de lucha, exigencia y denuncia. No es primera la concesión sino que es primera la realidad de las comunidades diversas en sus particulares luchas en pos de una más completa dignidad del vivir. Tampoco es sencillamente un modo o posibilidad de exigir ya consagrado sino un hacer constante atravesado de tensiones que buscan superar deficiencias estructurales poniendo en funcionamiento mecanismos institucionales ya consolidados o bien construyendo lazos de colaboración en las comunidades que suplantán las ausencias del Estado.

El hacer de las Instituciones educativas vinculadas a DD. HH. tienen cuatro objetivos principales: las dos primeras con un anclaje en el pasado (de lo hecho y pensado) a) promoción con resguardo de lo alcanzado y b) sensibilización y formación. Las dos siguientes con miras al desarrollo cotidiano y con marcadas notas de transformación: c) denuncia de las violaciones perpetradas y d) cuestionamientos de los límites político-jurídicos; culturales-históricos. En este convencimiento cada trayecto del seminario buscó con mayor o menor desarrollo según el campo de exposición y trabajo, desarrollar los puntos mencionados.

Trayecto jurídico

El momento jurídico del seminario buscó, primero, dar a conocer el cimiento jurídico internacional básico, mínimo e inicial contenido en la Declaración Universal de DD. HH., para luego marcar sus notas de deficiencia ideológica/políticas y su ausencia de contenido vital.

Informar de la existencia misma de la declaración como punto de partida de normativa jurídica internacional permite una referencia posterior a la prolifera cantidad de instrumentos de derecho, por ende exigibles, a disposición de las comunidades nuestras. Luego buscamos ahondar en su contenido resaltando las diversas expresiones/prescripciones como resguardo de los colectivos sociales y de las personas en el marco del sistema estatal

vigente. Por último, generar una toma de posición crítica y de denuncia a fin de buscar consolidar la realidad de lo normado. Quienes exigen y luchan activamente por los derechos humanos dejan así de ser promotores de principios y soñadores/as de buenas prácticas para ser, asentados en este piso antropológico/jurídico, denunciante de un compromiso colectivo asumido que se incumple de manera constante. Es decir, hay una puesta en valor hacia el reconocimiento y un re-posicionamiento retórico.

Los derechos humanos nacen del horror y el miedo. Fue el miedo de los centros de poder europeo luego de los procesos totalitarios lo que inauguró la necesidad de consolidar una comunidad internacional ya incipiente y en segundo lugar establecer una declaración de derechos con pretensiones de universalidad. “El espanto hizo que los sancionaran. (...) Los impulso el miedo” (Zaffaroni, 2015). Estenamiento eurocéntrico sirvió, en algún punto, para consolidar la homogenización cultural en ejercicio del colonialismo del siglo xx. Colonialismo que necesita ser de construido y re-penado. Consolidando los instrumentos alcanzados e imprimiendo contenido latinoamericano a los derechos internacionales positivizados.

La puesta en conocimiento de instrumentos jurídicos internacionales generalmente adolece de opacidad sobre su trasfondo político-histórico-cultural abonando así una lógica individualista de aprendizaje y discusión alrededor de los derechos consagrados. Esta comprensión estanca/sincrónica refuerza una mirada superficial del fenómeno de los derechos humanos y corre del campo de lo político/público para trasladar al campo social/privado, su entendimiento, discusión y puesta en práctica. Parece entonces que no son más que prerrogativas que se nos darán, racionalmente necesarias.

La puesta en saber atravesada por el individualismo está ligada a la centralidad de una de las características de la normativa internacional: su carácter de previa. Previa al reconocimiento por parte del Estado. Es decir, la noción de herencia ius-naturalista que entiende a los derechos fundamentales como constitutivos de lo humano y en consecuencia previos a las conformaciones político-institucionales estatales. En esta lógica los Estados no tiene más que declarar lo ya contenido en lo humano y darle forma de prescripción jurídica. Cuando la práctica de enseñanza replica este origen conlleva una importante deficiencia: en primer lugar supone la posibilidad de conocer la existencia previa del contenido de lo humano sin más que el reconociendo, parece así que es solo contenido de voluntad el decir o no

que determinados derechos están consagrados, ahondando en la pasividad y receptando lo dicho como mera información.

Es imprescindible en el decir de los derechos humanos que los instrumentos internacionales están plasmados constitucionalmente, que son letra positiva en los Estados nuestros y, en consecuencia, son directamente exigibles por los/as ciudadanos/as. No se puede ya discutir de las posibilidades de su exigibilidad aunque es también imperioso resaltar la necesidad de la exigencia comunitaria para su entera vigencia. De lo contrario se amputa todo contenido instrumental (para el desarrollo de los pueblos) y de referencia a la lucha política y al sufrimiento humano que trae aparejado todo corrimiento de límites o ampliación de derechos. De lo contrario esa declaración jurídica asoma como una prerrogativa que se tiene desde y para siempre y en consecuencia no reviste mayor esfuerzo que su lectura. Resintiendo la conciencia del resguardo.

Esta lógica reproduce la práctica individualista del hacer social entendiendo que los/as ciudadanas/os no tienen más que darse al desarrollo de su vida privada pues lo demás viene por añadidura y se encuentra asegurado. Subyace una posición pasiva del hacer político-comunitario en esta transmisión unilateral y superficial. Quien recepta solo tales o cuales artículos de una carta jurídica de derechos no pone realidad (contenido de convivencia) en lo dicho/oído. Recibe entonces mera información de lo alcanzado a la espera de que se concrete en su suerte cotidiana. La ausencia de la lucha política atrás de los derechos implica una posición política apática y la lógica de lo concluido. Parece entonces que no hay mucho más que hacer en la práctica social, todo está ya dado, más aun si se tiene la suerte de gozar de un estándar de vida digno. Es imperioso siempre recordar que tal como se postulará hace 100 años “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”

La postulación de la democracia como un principio no solo político-jurídico sino de derechos humanos que permita la democratización de nuestras realidades políticas toma un lugar central en la discursividad de los DD. HH. en la educación superior. Es esta posición de construcción desde la pluralidad la que nos posibilita primero superar el sesgo colonialista de las categorías de DD. HH. europeizantes y luego invita a motorizar las vigencias de realidades diferentes en las diversas esferas de expresión de lo social nuestro. En el primer sentido superando las categorías de “generaciones” de derechos propias del republicanismo para abrazar el derecho humano al

desarrollo de los pueblos como categoría latinoamericana rectora en la invención, comprensión y puesta en práctica de los derechos. En segundo lugar, como aquella praxis colectiva que si bien enmarcada dentro de lo estatal no es estatizante (Borón, 2008) sino promotora de la construcción “desde abajo” donde los instrumentos son apropiados por las diversas comunidades o colectivos buscando alcanzar su entera vigencia material y ejerciendo la potestas (Dussel, 2013) que le es propia.

En franca oposición al discurso único neo-liberal nuestra posición en DD. HH. en el aula debe transitar hacia una re-significación no solo jurídica sino de hondo contenido político filosófico de la Democracia como categoría política imprescindible para nuestro tiempo. Buscando trasladar a todo hacer político lo hecho en las reformas universitarias latinoamericanas: La dialéctica de rechazo constante y permanente tanto a los voceros del conservadurismo como a la incolumidad de sus principios (Mariátegui, 2007).

Trayecto económico

Este momento hizo eje en la dimensión económica de los derechos humanos, con miras a quitar el velo de la economía tradicional, pretendidamente neutral, aséptica y objetiva, para devolverle su carácter eminentemente político. En primer lugar, se propuso un debate sobre el rol de la economía en las últimas dictaduras latinoamericanas y su legado en el campo de las ciencias económicas. Luego, se analizaron categorías económicas vinculadas a la dignidad humana, particularmente se hizo énfasis en el concepto “desigualdad”, en clave de violación a los derechos humanos. Luego del debate, se profundizaron algunas ideas, siendo particularmente relevantes las vertidas por Klein (2007), cuando afirma que en el contexto de la guerra fría se produjo una colonización intelectual en Latinoamérica. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el keynesianismo gozaba de un lugar privilegiado tanto en la academia como en la política económica de Occidente, mientras que en América Latina también poseía buena salud un paradigma contrario al liberal como lo es el estructuralismo latinoamericano. La escuela de Chicago, con Milton Friedman a la cabeza, pregonaban en soledad las virtudes del neoconservadurismo o neoliberalismo (el primero es el término utilizado en el Centro y el segundo en la Periferia). Sin embargo, la visión dicotómica, maniquea y extrema de este periodo llevó a que una de las po-

tencias, Estados Unidos, asociara a los economistas “rosas” de la CEPAL con los marxistas “rojos” de la Unión Soviética y en esa paranoia ideara un plan para erradicar las ideas consideradas peligrosas e inocular las sanas, siendo sus intermediarios, el Departamento de Estado, la CIA y la Fundación Ford. Debido a que Chile era el centro neurálgico del cepalismo, allí se comenzaron a instalar programas, becas y “ayuda” económica relacionados con la Escuela de Chicago. La Universidad Católica de Chile fue la institución elegida para tal experimento, jugando luego sus egresados (los Chicago Boys) un rol determinante en la construcción e implementación de las políticas económicas neoliberales chilenas. Paradójicamente, durante los años ‘70, el gobierno presidido por Nixon (siendo Milton Friedman consejero económico en su campaña electoral) continuaría aplicando recetas keynesianas, mientras colonizaba intelectualmente al Sur y promovía golpes de Estado que radicalizaban este proceso, al expulsar, perseguir y exterminar a los defensores de las ideas contrarias al neoliberalismo. Así, la escuela neoclásica se iba transformando en hegemónica dentro de las aulas, sin rivales con los cuales discutir sus ideas. Los shocks que sufrirían las sociedades de la periferia buscaban eliminar las ideas “subversivas” e instalar en su lugar los conocimientos afines a la escuela de Chicago. Dicho fenómeno tuvo especial fuerza en Argentina, dejando este legado dentro de las aulas y una mayor desigualdad fuera de ellas.

La herencia del colonialismo intelectual en las ciencias económicas posee sucorrelato en el sentido común dominante, el cual actúa fortaleciendo la hegemonía del capitalismo neoliberal reinante, otorgándole gran poder de veto ante cualquier política progresiva en términos de distribución del ingreso. La teoría de la filtración descendente o la “U” investida de Kuznets, por ejemplo, legitiman el mantenimiento del statu quo. Mientras que fenómenos como la inflación, el déficit fiscal o el desempleo, gozan de un lugar privilegiado en las agendas políticas, la distribución del ingreso se encuentra relegada. Sin embargo, la desigualdad implica una violación a los derechos humanos, ya que no permite el desarrollo pleno de las capacidades para funcionar como seres humanos, impide que un elevadísimo número de seres humanos sean incapaces de vivir largos años y vivir bien mientras estén vivos (Sen, 1999). La desigualdad genera pobreza y despilfarro; muertes prematuras y vidas atrofiadas; humillaciones y exclusiones. Por ejemplo, el artículo 22 de la declaración universal de los derechos humanos (1948) establece que “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho

a la seguridad social, y a obtener... la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.”, el cual se complementa con el artículo 2, ya que estos derechos tienen vigencia “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole”. Deconstruir el sentido común dominante de las categorías económicas con una perspectiva de derechos humanos resulta fundamental para la consolidación de nuestra democracia y la búsqueda de una dignidad humana más plena. El camino trazado en esta parte del trayecto del seminario se abocó a esta tarea, habiendo logrado una construcción colectiva más que satisfactoria.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, Hannah. La condición humana. Paidós. Buenos Aires. 2014.
- Borón, Atilio. Socialismo siglo xxi. Ediciones Luxembrug. Buenos Aires. 2014.
- Chang, Ha-Joon. Economía para el 99% de la población. Primera edición. Debate. Buenos Aires. 2015.
- Dussel, Enrique. Para una política de la liberación. Edición Las cuarenta. Buenos Aires. 2013.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno. Buenos Aires. 2013.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1970.
- Holloway, John. Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy. Vadell hermanos editores. Venezuela. 2005.
- Klein, Naomi. La doctrina del shock. Paidós. Argentina. 2007.
- Mariátegui, José Carlos. 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Edición Amauta. Lima. 2007.
- Sen, Amartya. Desarrollo y Libertad. Primera edición. Editorial Planeta. Buenos Aires. 1999.
- Therborn, Göran. Los campos de exterminio de la desigualdad. Primera edición. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2015.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl. El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2015.

Construcción de memorias en la cátedra universitaria. La unidad o de investigación educativa

Noelia Chamorro; Liliana Barsanti

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos
lilianabarsanti@live.com

“Cuando está de veras viva, la memoria no contempla la historia, sino que invita a hacerla.
Más que en los museos, donde la pobre se aburre, la memoria está en el aire que respiramos;
y ella, desde el aire nos respira”.
(Eduardo Galeano, 1998)

Desarrollaremos en esta ponencia la propuesta pedagógica que denominamos “Unidad o”, correspondiente a la cátedra Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se trata de una cátedra de la formación docente para la educación secundaria, donde efectuamos el tratamiento de problemáticas socio-políticas, recortadas desde diferentes escalas contextuales (Achilli, 2009) en clave de Derechos Humanos (DD. HH.) y, particularmente, de Pedagogías de las memorias.

Presentaremos a continuación, los antecedentes contextuales de nuestra provincia que, en el ámbito educativo, nos posibilitaron y marcaron el camino donde se inscribe nuestra propuesta pedagógica. Luego, desarrollaremos en qué consiste el trabajo pedagógico de la Unidad o y, finalmente, planteamos otros modos de abordaje de las Pedagogías de las memorias en la cátedra Investigación Educativa.

Antecedentes de la propuesta en el contexto de la provincia de Entre Ríos

En la provincia de Entre Ríos, el trabajo con los Derechos Humanos en Educación Superior ha sido una línea de política educativa implementada a poco de recuperarse la democracia en la década del 80. En ella, destacamos la Cátedra Derechos Humanos en los Institutos de Formación Docente de la jurisdicción. Las políticas educativas orientaron la creación de Áreas, Programas y Seminarios que promovieron diversas actividades sociales, culturales y educativas convocando a instituciones, organizaciones y sujetos para la construcción de la memoria colectiva, la promoción de los DD. HH., la democracia inclusiva y la construcción de ciudadanía.

Por otra parte, ya en otro escenario histórico, el gobierno de Entre Ríos en el año 2000 crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Esta joven universidad provincial define un fuerte perfil de institucionalización para la promoción y sostenimiento de los derechos humanos, acción social y educativa que se profundiza aún más en la construcción conjunta de políticas públicas de memoria con organismos de DD. HH.

Desde el año 2003 el Rectorado y la Secretaría Académica de la UADER definen políticas de fortalecimiento de los Derechos Humanos en el ámbito institucional. En este marco se crea y sostiene el Programa Educar en Derechos Humanos con el propósito de fortalecer espacios curriculares, promover instancias de capacitación y actualización docente, participar en acciones culturales, propiciar convenios para fortalecer acciones interinstitucionales con organismos de Derechos Humanos y la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos. Se sostiene así un ámbito de encuentro permanente para el conocimiento, el diálogo y la concreción de políticas sociales y educativas desde la perspectiva de los DDHH.

En diciembre de 2005 el Consejo Superior Provisorio de la UADER aprueba por unanimidad la inclusión en todas sus carreras universitarias de la cátedra Derechos Humanos. En 2006 el Rectorado crea la Cátedra abierta Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría Académica.

Por su parte, también desde su origen, en un marco de trabajo sostenido institucional e interinstitucional, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) organiza variadas acciones de enseñanza y extensión universitaria con el propósito de propiciar el ejercicio de la memoria por la defensa de los derechos humanos en los estudiantes universitarios,

desde el conocimiento y la reflexión, la producción cultural y la escritura; la pluralidad de miradas, los testimonios. Se concretan publicaciones, cátedra abierta, proyectos culturales y educativos; se celebran actas acuerdos con otras instituciones educativas y gremiales y se declaran “honoris causa” a referentes de los DD. HH., propiciando en diferentes campos la participación activa en la producción de conocimiento y actividades académicas en el ámbito nacional e internacional. En tal sentido, cabe mencionar el Proyecto Memorias y Dictadura. Perspectivas de estudiantes universitarios, Concurso de ensayos de estudiantes universitarios de la provincia de Entre Ríos. Esta propuesta, dirigida a estudiantes universitarios, generó un interesante espacio para que los jóvenes expresaran su palabra en la escritura de distintos relatos que pintaban las huellas de la última dictadura cívico-militar en los cuerpos, las prácticas, las instituciones. La selección de los ensayos se recopiló en el libro “Recorridos de las Memorias. Ensayos de estudiantes universitarios”, editado en el año 2006 en conmemoración de la Semana de la Memoria, a 30 años del último golpe de estado. Libro de edición limitada, se entregó a diferentes bibliotecas educativas, gremiales y populares para que circule en estos espacios públicos accesibles a todos.

De las actividades interinstitucionales, mencionamos el Seminario Temático Construcción de Memorias Sociales. Historias y Olvidos realizado en la Facultad de Trabajo Social en 2007 y 2008 -destinado a estudiantes universitarios y docentes en general- espacio de formación implementado con la metodología de seminario-taller, que posibilitó el conocimiento, el debate, el análisis y la producción sobre contenidos referidos a la construcción de las memorias sociales e individuales.

De este modo, la UADERy la FHAYCS en particular se fueron definiendo desde su origen mismo como instituciones universitarias fuertemente comprometidas con la defensa de los DDHH, perfil político-académico que se destaca en la provincia de Entre Ríos y en la ciudad de Paraná, sede de las autoridades de ambas.

La referencia de autoridades, docentes, estudiantes y administrativos víctimas o testigos directos del terrorismo de Estado en Argentina constituyó un componente central para consolidar una potente transmisión intergeneracional de la que, orgullosamente, nos sentimos parte. Por eso queremos señalar que nuestra Decana mandato cumplido Mg. María del Rosario Badano fue una de las artífices de este movimiento, de este encuentro y de la experiencia que estamos desarrollando en esta ponencia.

La propuesta pedagógica de la Unidad 0 en la cátedra Investigación Educativa

La cátedra Investigación Educativa de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER es un espacio curricular obligatorio común para todos los estudiantes que cursan carreras de formación docente para la educación secundaria. Ello significa que reúne a estudiantes del campo de las ciencias sociales, las lenguas, la psicología y las artes, lo que la convierte en un espacio potencialmente rico para intercambios y debates alrededor de problemáticas educativas. En particular, dichas problemáticas se orientan a escenarios de la escuela secundaria, en sus diferentes modalidades, futuros -y presentes, en muchos casos- espacios de inserción laboral de nuestros graduados profesores.

Desde la propuesta académica de la cátedra abordamos la investigación como una práctica situada y contextualizada; práctica que interpela la realidad, que se propone problematizarla, desnaturalizarla, abrir interrogantes sobre los modos reproductivos en que se desenvuelven los procesos educativos. Definimos la investigación no sólo como un proceso metodológico tridimensional sino también como una práctica social necesaria para la transformación de los procesos sociales y educativos, y como un derecho humano.

En este sentido, la convergencia en el marco de una política educativa universitaria que articula la política institucional de la Facultad en un espacio curricular específico y el aporte que ese espacio pueda hacer en términos de especificidad de la investigación educativa y su objeto de estudio, posibilita el compromiso del investigador, las experiencias de la historia reciente, el sentido político, la postura del investigador donde se juegan el pensamiento y la acción en las memorias particulares y sociales. (Proyecto de cátedra Investigación Educativa 2007)

La propuesta pedagógica de la Unidad 0 comprende, cronológicamente, el primer desarrollo de esta cátedra de régimen de cursado anual, dirigida a estudiantes en su tercer o cuarto año de formación en el grado universitario. El primero de los dos ejes que componen sus contenidos se modifica año a año para adecuarse a la situación contextual local, nacional y/o internacional (Achilli, 2009), a partir de la cual pretendemos abrir

un debate que se oriente al tratamiento de los derechos humanos en clave de su ejercicio y garantía. De ese modo, se articula con el segundo eje, en el cual abordamos conceptualmente la Pedagogía de las memorias y su relación con la Investigación educativa como producción histórica contextualizada, políticamente definida en sus diferentes dimensiones de concreción.

Nos proponemos de ese modo “leer” los acontecimientos sociales, políticos y/o educativos seleccionados del contexto local, nacional y/o internacional en clave de DD. HH. así como establecer relaciones con las políticas de conocimiento que nos posibilitan construir miradas críticas sobre ellos.

Esa apertura deja planteado el consiguiente desarrollo de las otras unidades del programa que nos permiten ir recuperando, a modo de madeja que se desovilla, los modos de abordar el conocimiento científico como producción histórica y contingente, la investigación como práctica social, la investigación social y educativa como herramienta para la construcción de miradas lúcidas que posibiliten la crítica y la transformación de prácticas sociales y educativas, la construcción de la escuela secundaria como objeto de conocimiento y la experiencia de hacer investigación educativa en el trabajo de campo, y la construcción del trabajo final que consiste en un diseño de investigación.

Construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan. (Sirvent, 2003)

Por todo ello, afirmamos que el tratamiento de la Unidad 0 nos vincula a la historia reciente y, específicamente, a la última dictadura cívico-militar en nuestro país, como bisagra que nos permite comprender los procesos desatados a partir de ella. Pretendemos abrir horizontes de conocimiento y reflexión acerca del terrorismo de Estado, la represión, la censura, el golpe a la cultura y a la educación, los derechos humanos, el sentido de las memorias individuales y colectivas, propiciando la construcción de ciudadanía.

Esa tarea no está exenta de tensiones, dificultades y sinsabores... como bien sabemos, en palabras de Elizabeth Jelin:

Hablar de memorias es hablar de una operación que da sentido al pasado, es un campo de disputa política; actividad que agrega valor, en la interacción de individuos y grupos que reconoce la pluralidad de “otros” y la compleja dinámica relación con el sujeto y la “alteridad”, quehacer que genera y transforma el mundo social. (Jelin, 2003)

Entonces, cuando nuestros estudiantes, en su mayoría jóvenes -los cursantes de hoy nacieron a fines del siglo XX- se asoman, en algunos casos por primera vez, a esta compleja trama, sabemos que se desatan procesos subjetivos de profunda implicación. Sus historias personales, familiares, su procedencia de pequeñas poblaciones del “interior” de la provincia, así como su configuración en familias marcadas por prácticas conservadoras, suelen generar una relación conflictiva con estos conocimientos, difícil de procesar para muchos. De allí la minuciosa tarea del trabajo pedagógico que intentamos sostener desde un lugar ético de respeto profundo por el otro, sin renunciar al compromiso político y educativo que implica pensar e interrogarnos sobre una de las épocas más oscuras de la historia argentina y sus huellas en nuestros cuerpos, prácticas e instituciones.

La configuración histórica y educativa de la Unidad 0 nos remite al inicio mismo de la cátedra Investigación educativa en el año 2003. Hacer una mirada retrospectiva sobre nuestra práctica cotidiana en la cátedra nos permite revisar este recorrido; el trabajo en equipo, la tarea compartida; un hacer con otros posibilitando la autonomía, la palabra que habilita, la mirada plural.

Como decíamos más arriba, cada año seleccionamos para el primer eje de la Unidad 0 una temática que, por su vigencia, magnitud y profundidad, abordamos en su devenir histórico y en su fuerza presente. Ejemplos de ello son el tratamiento en el año 2003 de la “Invasión de Estados Unidos a Irak”; “Las crisis de la escuela pública” e “Inundación de la ciudad de Santa Fe”; en el año 2005, luego de la tragedia de Cromañón, trabajamos a partir de allí “el lugar de los jóvenes en la sociedad argentina”. En los últimos años focalizamos el debate en torno a los juicios por delitos de lesa humanidad a los responsables del terrorismo de Estado en el país y en la provincia (2014) y en el corriente (2018), priorizamos el tratamiento del derecho a la educación en su constitución histórica, dada la tamaño agresión que sufre la educación pública en todas sus expresiones, desde el proyecto oligárquico gobernante en nuestro país.

El abordaje teórico se despliega en las clases con bibliografía propuesta desde una mirada crítica. Las perspectivas socioantropológica y cualitativa de investigación educativa nos acercan a la posibilidad de producciones donde los estudiantes se relacionen/ interactúen con los actores sociales y educativos en sus propios ámbitos “naturales” de actuación.

La riqueza de producciones y acciones prácticas que los estudiantes realizan dan cuenta que esta Unidad 0 no está “vacía”. Así lo expresaba Lucrecia, estudiante de esta cátedra en el año 2007, quien nos ofreció esta hermosa reflexión al transitar por su tratamiento:

¿Por qué el 0? ¿Cómo corresponderlo con la relevancia de la problemática a trabajar y la importancia aquí atribuida? ¿Acaso este número no supone la nada, el vacío, lo que no existe, lo que no “cuenta”... o lo que “no se cuenta”? Porque es cierto que esta historia que marcó fuertemente la vida de los argentinos, no siempre se cuenta. Las instituciones educativas -las escolares, las familiares, las sociales- han reservado los números que cuentan para enumerar (creo que sólo para enumerar) la historia de los grandes; y entonces hay historias que “no cuentan” porque “no se cuentan”.

Es nuestro sentido político, ético y pedagógico el que nos moviliza cada día en la lucha por los derechos, convocando a los jóvenes como sujetos de la historia y de su propio tiempo histórico. Esta Unidad 0 se despliega en un espacio de encuentro, disputa, conocimiento y reflexión, con plena vigencia de los debates en torno a los DD. HH., la historia reciente, dictadura y democracia, pedagogía de la memoria e investigación educativa; problemáticas que se tensionan y dialectizan, situadas en el devenir histórico en el que se inscriben y que resignificamos en el presente con otros.

La práctica pedagógica de la cátedra refiere a la problematización histórica del presente y la construcción de horizontes futuros, tarea que se entrama con la función social del conocimiento y la dimensión política de la universidad. Práctica que resignifica el sentido ético y político; el compromiso del investigador, campo donde se juegan el pensamiento y la acción en la construcción de las memorias sociales.

Otras líneas de construcción de memorias desde la cátedra Investigación educativa

La Unidad 0 tiene una relación dialéctica con los diferentes ejes temáticos de la cátedra y se despliega en una línea teórico-política de investigación que orienta la investigación con trabajo de campo que realizan los estudiantes en escuelas secundarias; praxis específica, fundamentada y situada.

El sentido político de la investigación educativa nos convoca a reconocer a la educación como derecho social y al trabajo docente como espacio de producción de conocimiento. “Investigación educativa” no es una asignatura más en nuestros planes de estudio, sino que nos desafía a una construcción epistemológica que rompa la linealidad de pensar la formación como transmisión desde una racionalidad técnica y a los docentes como los ejecutores del currículum prescripto definido por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula. (Giroux, 1990, p.172)

Por ello, entre las líneas de investigación que proponemos a los estudiantes para transitar la construcción de su trabajo final, ofrecemos la de Pedagogías de las memorias en la escuela secundaria. Ésta constituye una propuesta diseñada en los últimos años de la cátedra, a partir de intentar profundizar aún más las relaciones entre la apertura de la Unidad 0 y la producción investigativa de nuestros jóvenes estudiantes.

En las escuelas secundarias entran en juego políticas educativas vinculadas a la transmisión de las memorias y el tratamiento que se realiza de ellas institucionalmente.

Esta línea invita a indagar en sus formas de transmisión, posibilidades y límites; en el posicionamiento de los docentes, en la problematización sobre lo que se enseña, entre otros aspectos. Consideramos relevante la construcción de espacios para promover las luchas por los DDHH, analizando políticas educativas, programas provinciales y nacionales, acciones institucionales, la enseñanza del pasado reciente, materiales educativos, etc.

Focalizarnos en las Pedagogías de las memorias en la escuela secundaria nos exige problematizar la realidad social y educativa en clave política, desnaturalizar procesos cristalizados, interpelar discursos y saberes, reco-

nocer contradicciones, develar la trama de relaciones sociales y educativas.
(Documento Orientaciones para la elección de la línea de investigación)

Reflexión final

En este presente nos sumamos a las acciones en defensa de la Universidad Pública ante el embate de políticas nacionales que la afectan en su misma existencia. Sostenemos junto a nuestros compañeros y compañeras de las universidades nacionales que la Universidad Pública es un derecho, no un privilegio.

Reconocemos los escenarios de ofensiva neoliberal, de mercantilización de la educación, meritocracia, desmantelamiento de programas científicos y educativos.

Renovamos desafíos y compromisos en defensa de los DD. HH., la educación pública, el hacer una pedagogía de las memorias, políticas de transmisión y trabajo colectivo que aporte conocimientos y producciones desde la perspectiva crítica y emancipatoria, promoviendo la participación, la construcción de ciudadanía y la justicia social.

Porque no caemos en la escuela pública, reivindicamos la escuela pública como espacio de producción de conocimientos, de derechos, de subjetividad e identidad, de emancipación. Reivindicamos la “buena educación” capaz de formar sujetos autónomos, libres y dotados de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e inclusiva, que propicie todos los derechos.

“La educación es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas” (Rosa María Torres, 2006).

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2009) Escuela, Familia y Desigualdad social” Rosario. Laborde Editor.
- BARSANTI, L. BRESSAN A. (2006) La escritura como signo de la memoria. En *Recorridos de las Memorias*. Paraná, Entre Ríos: UADER. UNER.
- DUSSEL, Inés, FINOCCIO, S. y GOJMAN, S., (2007) *Haciendo Memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés (2008). *A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela*. Seminario-taller: Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- JELIN, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- SIRVENT, María Teresa (2003) *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Buenos Aires: Revista del IICE Facultad Filosofía y Letras UBA.
- SUTEBA (2017) “En la Escuela Pública no “se cae”, es un derecho que el Estado debe garantizar”- Secretaría de Educación y Cultura SUTEBA, Marzo 2017
- TORRES, Rosa María (2006) *DERECHO A LA EDUCACION. ES MUCHO MAS QUE ACCESO DE NIÑOS Y NIÑAS A LA ESCUELA*. Disponible en: www.fronesis.org.

Prácticas educativas, alteridad y DD. HH.

La necesaria interculturalización de los DD. HH.

César Marchesino

Director del Programa de DD. HH., Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

marchesino@gmail.com

El texto que aquí sigue pretende contribuir a la tarea de elucidación de nuestras prácticas educativas en contextos multiculturales. Dicha tarea nos plantea una serie de desafíos teóricos/metodológicos a la hora de proponer una educación superior que revierta la violencia epistémica planteada por Castro-Gómez (2000), o como prefiere denominarla Fonet-Betancourt (2009a), la violencia epistemológica característica de nuestro sistema universitario. A su vez, estos desafíos se ven redoblados si concebimos nuestras prácticas educativas en clave de DD. HH., ya que se nos presenta como necesaria además la elucidación de los DD. HH. en sí mismos a partir de las tensiones y limitaciones que los mismos conllevan dada su matriz liberal y eurocéntrica de acuerdo con los planteos realizados por de Sousa Santos en su propuesta de avanzar hacia concepción intercultural de los DD. HH. (de Sousa Santos, 2010). Cabe aclarar que las contribuciones y aportes que siguen, lejos están de dar respuestas cerradas, ni proponer modelos educativos, se trata más bien de sugerir algunas pistas por donde iniciar la tarea de imaginar una educación en clave de DD. HH. interculturales. En este sentido, no anima este trabajo una búsqueda de teorías que puedan abarcar la totalidad de la temática, muy por el contrario, asumimos que es necesario problematizar y desnaturalizar el lugar que ocupa la producción de conocimiento académico en sentido de dar respuestas, se trata más bien de ofrecer y plantear preguntas e interpelaciones sobre nuestras prácticas educativas.

Como primera contribución a la tarea propuesta, nos gustaría destacar lo oportuno del título de la mesa que nos convoca al hacer referencia a presencias y ausencias, y en este sentido nos parece propicio recurrir nuevamente a de Sousa Santos, no ya en clave crítica, sino en la búsqueda de una propuesta teórico/metodológica que nos permita avanzar en la transformación de nuestro sistema de producción de conocimiento académico en clave de

DD. HH. concebidos de manera intercultural. Así pues, para elucidar las presencias y ausencias que aquí nos reúnen, puede resultarnos de utilidad tener como marco la invitación del autor portugués a realizar una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias (de Sousa Santos, 2006, 2007), claro está que en nuestro caso tal sociología sería en el campo específico de nuestro sistema de educación superior. Asumimos como valioso este aporte teórico/metodológico dado que suscribimos la necesidad de ampliar nuestro presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro que nos propone de Sousa Santos, ya que es una posibilidad de contrarrestar los efectos negativos y evitar los callejones sin salida que nos plantea el proyecto de la modernidad eurocéntrica que es la base de nuestro sistema educativo en general, y el superior en particular. Y además porque encontramos que la necesidad planteada es de carácter netamente político, ya ampliar el presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro es hablar de presencias y ausencias en una educación emancipatoria.

Entonces, por un lado, en el registro de una sociología de las ausencias, y con el objetivo de construir una educación superior en clave de DD. HH. interculturales, deberíamos preguntarnos ¿cuáles son aquellas experiencias/saberes/agentes, que mediante nuestras prácticas se constituyen como “inexistentes” en nuestro sistema universitario? O en palabras de Boaventura ¿en qué medida nuestras prácticas contribuyen a fortalecer aquella monocultura que produce ausencias? Esas ausencias, que revisten, según el autor, cinco formas estigmatizadas por la academia: la del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (de Sousa Santos, 2006). No hay que hacer un esfuerzo intelectual significativo para rastrear e identificar como los discursos académicos han atribuido al menos una o varias de estas formas a diversos sujetos, individuos y/o colectivos. En este sentido, puede resultarnos un ejercicio interesante observar nuestras prácticas a la luz de esta producción de formas de ausencias, y realizar así una vigilancia que nos permita no recaer en la reproducción de alguna o varias de ellas. ¿Seremos capaces de identificar aquellas instancias de nuestra tarea docente, de investigación o extensión en las cuales invisibilizamos experiencias/saberes/agentes al subsumirlo en alguna de las cinco categorías planteadas más arriba? A su vez, y ya en la línea que busca revertir dichas ausencias, de Sousa Santos propone cinco tipos de ecologías: la de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las trans-escalas y finalmente de las productividades (de Sousa Santos, 2006). Cabe preguntar-

se en este punto: ¿cómo nuestras prácticas pueden contribuir a cada una de esas ecologías? ¿Cómo podemos colaborar a revertir el desequilibrio epistémico generado por la monocultura característica de la academia? ¿qué necesitamos revisar y/o reformular de nuestras prácticas para que esto sea posible?

Por otro lado, y avanzando en un registro ya de la sociología de las emergencias, y en la búsqueda de posibilitar un futuro concreto, podemos preguntarnos ¿cuáles son las experiencias y prácticas posibles en el sistema de educación superior? ¿Cómo nuestras prácticas educativas pueden colaborar a “credibilizar” (de Sousa Santos, 2006) ciertas experiencias comúnmente desacreditadas por el conocimiento académico?

Decíamos entonces que todas estas preguntas y sus posibles respuestas se constituyen como un primer paso hacia el proceso de interculturalización de nuestras prácticas educativas. Un segundo momento, también propuesto por de Sousa Santos lo constituye el trabajo de traducción intercultural entre los saberes y prácticas que convergen en nuestras instituciones de educación superior, entendiendo a los mismos en un sentido de diversidad lo más amplio posible. Esto último implica que estén incluidos allí los saberes y prácticas tradicionalmente reconocidos como académicos, como así también aquellos extra-académicos sistemáticamente excluidos. Consideremos a continuación los siguientes aspectos, por un lado, las implicancias de asumir esta propuesta teórico/metodológica de la traducción intercultural en lo que concierne a una educación en clave de DD. HH. Y por el otro, cuáles podrían ser las posibles experiencias o espacios propicios para que la academia se involucre en este proceso de traducción intercultural.

Respecto a lo primero, para elucidar las presencias y ausencias de una educación en clave de DD. HH., y a su vez en el marco de la traducción que estamos proponiendo, sugerimos tomar el mismo punto de partida que justifica tal traducción y fundamenta además su Epistemología de Sur, y que puede resumirse de la siguiente manera: puesto que hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa (de Sousa Santos, 2006), no podemos conformarnos y ajustarnos a la concepción moderna y eurocéntrica de los DD. HH.. De seguir suscribiendo dicha concepción, y reproducir la matriz liberal de los DD. HH., la academia seguiría formando parte de aquellas instituciones que sostienen una globalización desde arriba, una globalización hegemónica que contribuye a imponer como universales concepciones de dignidad humana

que siempre son locales y contextuales. Nos encontramos en este punto ante una situación paradójica, puesto que los DD. HH. nos han servido para el sostenimiento de luchas en defensa de causas que seguramente consideramos justas y con las cuales la universidad se viene comprometiendo desde el regreso de la democracia en nuestro país. ¿Cuál es entonces la tarea que nos toca para crear una educación en clave de DD. HH. contra-hegemónicos? ¿Cuáles son los límites y tensiones de la academia frente a este desafío? Consideramos que no afrontar estos interrogantes implica renunciar a la tradición emancipatoria en la cual se inscribe nuestra universidad pública. En este sentido, y plena conmemoración del centenario de la Reforma, la universidad se encuentra ante una disyuntiva, o bien permanece atrapada en una actitud celebratoria de la misma, reproduciendo el statu quo y reforzando las desigualdades de la sociedad del capitalismo financiero transnacional bajo el manto de un discurso reformista. O por el contrario, recupera la dimensión crítica y disruptiva de la gesta del 18. Entendemos que elegir la segunda opción nos exige contribuir y apostar por la construcción de DD. HH. contra-hegemónicos (de Sousa Santos, 2010), o como lo plantea de Sousa Santos trabajar hacia una concepción intercultural de los DD. HH. que irrumpa la escena consolidada de un progresismo paradójicamente conservador.

En cuanto al segundo aspecto, retomamos aquí la pregunta por las experiencias posibles en el campo de la educación superior en materia de DD. HH. contra-hegemónicos. Más específicamente, nos preguntamos por las condiciones necesarias para esas experiencias, y en este punto es donde cobra relevancia otra noción que nos brinda de Sousa Santos: la extensión universitaria al revés (de Sousa Santos, 2006). ¿Qué implica hacer extensión universitaria al revés? Básicamente, que otros conocimientos, o mejor conocimientos otros, entren a la universidad. Que estos puedan interpelar y entrar en diálogo con el conocimiento que se produce en la academia. No es un detalle menor la idea de invertir la extensión ya que implica que la universidad se deje penetrar y atravesar por esos conocimientos. Pero sobre todo, que la academia abandone ese lugar de quien va a asistir, a llevar sus conocimientos a quienes no lo tienen o necesitan sustituir los propios por otros mejores. Y esto último, en materia de una educación en clave de DD. HH. resulta algo vital, ya que esta inversión nos permite habilitar y “credibilizar” a esos otros lenguajes que también hablan de la dignidad humana, creando así las condiciones para las ecologías de las que más arriba habla-

mos. Por otro lado, esta inversión de la extensión universitaria nos exige repensar el lugar que tradicionalmente ha ocupado la misma en el sistema universitario, habitualmente considerada la hermana menor de la docencia y la investigación. Implica además, replantear a la extensión como una actividad más de la producción de conocimiento y no como una mera “aplicación” y “puesta al servicio” de los conocimientos de la academia según las necesidades de la sociedad. Se trata de una búsqueda de equilibrio complejo y sistémico, de allí la noción de ecología, entre los diversos saberes que son siempre locales y contextuales sin la pretensión de que alguno de estos pretenda erguirse como universal.

Nos gustaría ahora rescatar la propuesta de construcción de esos nuevos DD. HH., interculturales posimperiales (de Sousa Santos, 2010), y que de Sousa Santos asume como una tarea netamente epistémica. ¿En qué puede aportarnos a lo que venimos planteando? Encontramos en la reivindicación de ese listado de Ur-derechos (de Sousa Santos, B., 2010) los lineamientos de un trabajo posible en el marco de esta extensión universitaria al revés de la que venimos de hablar. En este sentido es que pensamos que nuestras prácticas educativas deberían diseñarse y organizarse atendiendo siempre a la defensa y reafirmación de los siguientes derechos: el derecho al conocimiento como manera de evitar el epistemicidio, el derecho a juzgar al capitalismo ante un tribunal mundial como modo de cuestionar al mismo como destino inexorable de la humanidad, el derecho a la transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad, el reconocimiento de derechos a entidades incapaces de asumir deberes tales como la naturaleza y las generaciones futuras, el derecho a la autodeterminación democrática y finalmente el derecho a organizarse y participar en la creación de derechos. Entendemos, junto con de Sousa Santos, que la reivindicación de estos derechos contribuyen, por una lado, a revertir aquellas ausencias producidas por las prácticas educativas, y por el otro a reforzar aquellas presencias precarias, pero necesarias en una educación en clave de DD. HH.

Finalmente, nos gustaría también rescatar las sugerencias que realiza Fornet-Betancourt partiendo de los aportes de la filosofía de la intercultural para pensar políticas educativas en nuestra región. Encontramos que dichas sugerencias pueden contribuir a la tarea de reforzar las presencias y revertir las ausencias de nuestras prácticas educativas en clave de DD. HH. interculturales, y constituyen además un complemento a la propuesta teórico/metodológica antes descrita. En lo que sigue nos ajustamos al orden

expositivo del propio Fonet-Bentancourt para destacar en cada caso lo que nos parece relevante. En primer lugar, se trata de promover una educación que combata el analfabetismo biográfico (Fonet-Betancourt, 2009b), esto implica que la práctica educativa permita y facilite la recuperación de las biografías personales y comunitarias en las cuales están inscriptas las diversas nociones de dignidad humana, que esas biografías no sean borradas por la agenda global de los DD. HH. promovida por las instituciones globales y regionales tales como ONU entre otras. Segundo, una construcción de DD. HH. interculturales exige también una educación que combata el analfabetismo contextual (Fonet-Betancourt, 2009b), necesitamos que nuestras prácticas no borren, desconozcan y oculten aquellos conocimientos comúnmente desvalorizados por la academia por ser “locales”, necesitamos crear las condiciones en las cuales la diversidad de miradas sobre la dignidad humana pueda expresarse y dialogar. En tercer lugar, y siguiendo a Fonet-Betancourt, proponemos una educación “desquiciada” (Fonet-Betancourt, 2009b), que se desplace de los ejes planteados por el sistema hegemónico en la defensa y fortalecimiento de sus intereses, y que en materia de DD. HH. implicaría recuperar otros ejes, por ejemplo, sostenidos por las comunidades originarias, campesinas, entre otras, en la defensa de sus territorios y formas de habitarlos. Un cuarto aspecto que debería considerar una educación atenta a las presencias y ausencias, es que la misma debe tener como prioridad replantear el ideal de conocimiento característico de nuestra academia y avanzar en la promoción de una epistemología pluralista (Fonet-Betancourt, 2009b), lo que implica el reconocimiento de la diversidad de tiempos y lugares para los distintos saberes. Esto debería traducirse en una concreta reformulación de los programas educativos en la búsqueda de un equilibrio epistémico. De allí se desprende un quinto elemento, que consideramos vital para una educación en clave de DD. HH., se trata de reivindicar la democratización y comunitarización del saber y sus dinámicas de producción (Fonet-Betancourt, 2009b). Lo nodal de este aspecto responde a la idea de que los DD. HH. hegemónicos, liberales/occidentales, necesitan ser revisados y ampliados, es necesario asumir su contextualidad y cuestionar su universalidad. Esta tarea es compleja y llena de contradicciones y exige prestar especial atención a lo planteado en este punto tanto sobre las formas en las que se produce el conocimiento como en las que se lo trasmite. Finalmente, y quizás sea este un punto más difícil de asumir por la educación superior dada su tradición marcadamente inte-

lectualista. Una educación atenta al proceso de interculturalización debería ser una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y lugares de la tierra (Fornet-Betancourt, 2009b), como una manera de expandir las experiencias posibles de encuentro con las diferencias. Este último punto plantea la necesidad de romper con dispositivos esclerosados en nuestras prácticas, pero no en sentido progresista y reformador en el que nos hemos formado, no necesitamos actualizar nuestros dispositivos con recetas pedagógicas, en todo caso lo que necesitamos es abandonar por un momento la pretensión de encontrar soluciones intelectuales a los problemas de nuestra educación. Quizás se trate más bien de arriesgarse a un encuentro con el otro que interpele nuestras certezas, incluso en aquellos asuntos como son los DD. HH. que han servido de marco para las luchas emancipatorias desde las últimas décadas del siglo XX.

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invencción del otro”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

Fornet-Betancourt, Raúl. La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En libro: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), III-CAB, La Paz, Bolivia, 2009.

De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En libro: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), III-CAB, La Paz, Bolivia, 2009, p. 177.

de Sousa Santos, Boaventura. *Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos*. En libro: *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Ediciones, Montevideo, Uruguay, 2010.

Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En libro: *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores, La Paz, 2007.

Capítulo I. *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO, agosto. 2006.

Currículo, educación especial, derechos humanos y memorias sociales

María Elena Soñez; Agostina Pistrilli; Florencia Rothar; Natalia Schonfeld
FHAyCS- UADER
agostinapistrilli@gmail.com

Con esta ponencia tenemos la intención de compartir la propuesta de incorporación del espacio curricular Derechos Humanos y Memorias Sociales en el plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Especial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER. Como política académica para el fortalecimiento de las carreras de formación docente, hemos participado en la construcción de una propuesta curricular que consideren a los sujetos sociales como productores y partícipes de la realidad histórica y social, que habiliten espacios de transformaciones de los contextos en los que se van a desarrollar.

Tanto, los marcos normativos actuales y las políticas públicas en educación e inclusión en la última década nos convocó a pensar y definir un nuevo Plan de Estudios en Educación Especial acorde a estos momentos.

Repensar nuevas formas en la organización curricular interpeló las estructuras de un plan de estudio lineal donde los espacios disciplinares no se definían a partir de la fragmentación. Por el contrario, el desafío consistió en la incorporación de espacios interdisciplinarios que atiendan a la articulación y comprensión de los escenarios socio-laborales del futuro docente.

Consideramos enriquecedor compartir esta propuesta curricular del nuevo plan de estudio el cual está inscripto en un enfoque político-pedagógico-didáctico que comprende el reconocimiento político de las diferencias como prácticas identitarias del trabajo docente.

Como representantes de diferentes espacios institucionales, tanto en la gestión como en el Consejo de Carrera, nos interesa resaltar que la resignificación del espacio de Derechos Humanos y Memorias Sociales se enmarca en una propuesta curricular comprometida con la formación docente universitaria concretada en la gestión 2012-2016.

Incluir en el Profesorado Universitario de Educación Especial y seguir apostando en el formato curricular que los profesados en Educación Inicial y Primaria habían realizado entre los años 2009 y 2012, nos permitiría resignificar las discusiones y retomar las ya allanadas tanto en el marco institucional como en el contexto nacional.

Es necesario destacar que previa consolidación de la UADER las carreras de formación docente dependían de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos. Una de las referentes iniciales de la inclusión de cátedras de Derechos Humanos fue la Poetiza y Prof. Marta Zamarripa quien era la Directora de Educación Superior del Consejo General de Educación en el 87`. Impulsora de los derechos humanos en la formación docente conjuntamente con el Prof. Miguel Pita referente en la creación del Profesorado Ciencias Sociales.

Estos comienzos forjaron en nuestra facultad la creación de otras acciones que tuvieron y tienen como precursora la Mg. María del Rosario Badano quien propone la creación de la Cátedra Abierta “Memorias Sociales y Derechos Humanos: Historia y Olvido” aprobada en la Res. 2650/11 por el Consejo Directivo de la FHAyCS. Es en este marco que se impulsa la implementación de la cátedra en las carreras de la facultad concretando una ansiada política, ya promovida por el Consejo Superior Provisorio de la universidad que estableció en la Res. 811/2005 la creación de las cátedras de DD. HH. en todas las carreras de la universidad y en el Res. 120/2006 promulga la Cátedra Abierta del rectorado. Estas acciones estaban situadas en un momento clave de nuestra historia al cumplirse 30 años de la última dictadura cívico-militar.

Situarnos en estos recorridos históricos nos posiciona en un compromiso con las memorias sociales y colectivas y genera desafíos ético-políticos así como educativos y pedagógicos.

Es en este contexto que resignificamos el espacio de Derechos Humanos en la carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial. Enmarcar esta propuesta en una nueva organización curricular que apuesta a recuperar los debates emergentes de los Derechos Humanos en dialogo con las Memorias Sociales es el desafío que este nuevo plan de estudios promueve.

Currículo, educación especial y nuevos escenarios educativos en la formación docente

Pensar la Formación Docente en nuestra Universidad requiere de miradas que interpelen y reflexionen sobre cuestiones centrales en definiciones y posicionamientos para la revisión de los diseños curriculares vigentes. Ello implica, dar cuenta de cómo y dónde nos encontramos para sustentar y proponer, de acuerdo con los principios políticos, epistemológicos y pedagógicos que pretendemos desarrollar para la elaboración de los diseños para la Formación Docente.

Desde una concepción de Universidad Pública, Democrática y Popular, y teniendo como horizonte la construcción de ciudadanía universitaria, esta Facultad avanza en el afianzamiento de líneas de política académica que permitan construir conocimiento crítico acerca de la realidad social y cultural, para la formación de ciudadanos autónomos, creativos y transformadores de esa realidad.

En el ámbito de la educación pública, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, asume el compromiso de atender las demandas surgidas de las carreras que se ofrecen a la comunidad, con el propósito de potenciar aquellos logros construidos conjuntamente, a partir de la reflexión sobre las propuestas curriculares actuales. En este sentido la Universidad pública tiene como responsabilidad social garantizar el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos así como también “la generación de discursos que posibiliten alternativas para pensar e incidir en éste, nuestro tiempo social (...) lo (que) es un cometido político y ético”.

En este sentido, en el marco de la Universidad sostenemos a los currículos de la formación como un proyecto político-académico. Por lo tanto, la incorporación de la cátedra derechos humanos y memorias sociales en las carreras de formación docente son una apuesta clara a dicho proyecto. Esto se edifica sobre la base de las políticas de memoria de la facultad, en consonancia con los lineamientos de la universidad. Las memorias en el interior de la universidad, y especialmente en el marco de las cátedras de grado, generan desafíos fundamentalmente en las dimensiones ético-políticas como en lo pedagógico didáctico, más allá de la movilidad que genera en los cuerpos y subjetividades el tratamiento del tema (Badano, 2018).

Resulta un reto significativo para la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales iniciar reformas curriculares en diferentes profesorado desde el año 2010 éstas nos desafiaron a repensar nuestra propuesta actual en torno a la formación de profesores en Educación Especial, apuntando a superar la concepción fragmentaria del conocimiento en la formación docente para introducir una mirada de la complejidad en relación a los cambios actuales del sistema educativo.

Las modificaciones de la ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006 y la ley Provincial de Educación N° 9890 del 2008 definen a la Educación Especial como una modalidad e incorporan la obligatoriedad de la educación secundaria completa, así como también el impacto de las políticas sociales de la última década y las políticas de inclusión, nos reunieron a pensar y definir un nuevo Plan de Estudios acorde a este contexto. En este sentido es importante sentar bases para repensar las articulaciones de niveles y la inclusión de las modalidades para generar espacios de encuentro, acuerdos, consensos que direccionen la formación profesional en el campo de la Educación Especial.

Entendemos que el Curriculum, tal como lo plantea Alicia de Alba, es una:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales - formales y procesales - prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se confirman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Por ello, todo cambio curricular exige una propuesta que recupere los recorridos institucionales y tenga como referencia las historias, experiencias, saberes, debates, continuidades y rupturas para habilitar una proyección a futuro. Esto requiere la capacidad de formularlo de modo que

incorpore los distintos movimientos institucionales.

Se trata de pensar el currículo como campo problemático, como espacio complejo y contradictorio en el que confluyen dimensiones sociales, políticas, epistemológicas, pedagógicas, organizativas y técnicas.

Tomando palabras de Macchiarola, apostamos a la construcción de un currículo flexible entendiendo por “flexibilidad... la forma que adopta un currículo a fin de permitir su adecuación y transformación en función de cambios científicos, tecnológicos, profesionales y sociales, por un lado y la construcción por parte del alumno de su propio itinerario curricular, por el otro implica una mayor libertad para el estudiante, posibilidades de elección y de movilidad intra e interinstitucional”.

El contexto actual universitario convoca a repensar nuevas formas en la organización curricular que interpele las estructuras de un plan de estudio lineal donde los espacios disciplinares no se definan a partir de la fragmentación. Por el contrario, el desafío consiste en la incorporación de espacios interdisciplinarios que atiendan a la articulación y comprensión de los escenarios laborales.

La Educación Especial en los escenarios actuales

La Educación Especial se define como una de las modalidades que transversaliza el sistema educativo. La transversalidad supone que la Educación Especial tiene el desafío de profundizar las relaciones entre los niveles y la modalidad. Es decir, diseñar prácticas inclusivas para ese sujeto niño, joven o adulto que transita su escolaridad en diferentes contextos institucionales, de educación formal y no formal.

Actualmente la Educación Especial como modalidad tiene como objetivo que los sujetos/estudiantes con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, construyan pertenencia a las instituciones educativas, superando de esta forma enfoques que solo “adaptan” al otro desde el “déficit”. Por ello, consideramos necesario generar transformaciones en la organización escolar, sus formas y estructuras para problematizar sobre las prácticas de enseñanza y diseñar propuestas definidas desde prácticas inclusivas.

Los sujetos que transitan la Educación Especial desarrollan su trayectoria educativa tanto dentro del sistema formal como en otros espacios de apren-

dizaje. Los docentes, como trabajadores de la cultura, interpretan los discursos que circulan sobre la discapacidad en los espacios escolares. Al decir de Skliar, esa tarea consiste en:

Deconstruir la cadena de significados que los ordena y ubica en ciertos discursos de poder, al mismo tiempo que romper la lógica de oposición binaria subyacente en la educación especial. Pensemos en el siguiente orden discursivo: (a) deficientes = patología = otros deficientes = naturalización = reeducación = normalización = integración; y pensemos, ahora, en reemplazarlo por: (b) sujetos con necesidades educativas especiales = patología = otros sujetos con necesidades especiales = naturalización = reeducación = normalización = integración; es evidente que no se han modificado en absoluto los significados que componen el discurso homogéneo de la deficiencia. (skliar, 1988)

Comprender el entramado de discursos sobre la educación especial configurados en el tejido social, educativo, político y cultural en relación a las prácticas docentes y las prácticas pedagógicas supone que el Profesor de Educación Especial reconozca perspectivas, paradigmas y enfoques sobre los que se constituye la identidad del trabajo docente situado en múltiples contextos socioeducativos.

Dando continuidad a la cadena de significados propuestos por Skliar, al ratificar la secuencia discursiva: “c) reconocimiento político de la diferencia = práctica de la diferencia = experiencias comunitarias = otras diferencias/ alteridad = experiencias culturales = educación = interacción educativa” la educación especial introduce en cada espacio educativo movimientos, rupturas y preguntas sobre los discursos hegemónicos poniendo en tela de juicio las dicotomías normalidad /anormalidad; enseñar /aprender; inteligencia/ deficiencia.

Reconocer la singularidad de cada sujeto posibilita que se la incluya en aspectos educativos, sociales, culturales y políticos no desde la individualidad sino a través de prácticas inclusivas, pensadas desde una perspectiva epistemológica crítica. Perspectiva que ruptura y desenmascara la mirada de las diferencias como “problemas”, y habilita a la construcción de prácticas y políticas para el acceso y permanencia de todos los sujetos.

Por ello, la propuesta curricular es definida a partir de un enfoque político-pedagógico-didáctico, que comprende el reconocimiento político de

las diferencias como prácticas identitarias del trabajo docente. La apuesta es la revalorización del sentido pedagógico de la enseñanza como discurso emancipador y transformador de espacios educativos y producción de sujetos pedagógicos en escenarios situados. En este sentido constituye un desafío la construcción de propuestas didácticas que habiliten tanto abordajes múltiples de la enseñanza como reconocimiento de especificidades en Educación Especial.

El formato curricular

La organización transversal en Núcleos es una de las modificaciones que incorporamos en el formato curricular de los nuevos diseños respecto de las anteriores vigentes en nuestra facultad.

La centralidad aquí está situada en los problemas que organizan la formación docente en relación permanente y profunda con la realidad socioeducativa. Desde y hacia ella se dirige esta propuesta de formación, desde allí parten las interpelaciones a las prácticas curriculares, docentes y pedagógicas instituidas.

Por ello, entendemos, es relevante la configuración de núcleos organizadores del currículum, que transversalicen lo trabajado en otras unidades curriculares como cátedras, seminarios y talleres.

A su vez estos núcleos configuran el Campo de la Educación Especial; el campo entendido como: “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas relaciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes” (Bourdieu, 1995).

Pensar desde este formato curricular es intentar restituir al conocimiento su carácter globalizador y problemático, como también a la educación y la enseñanza, procesos complejos y problemáticos que conllevan la toma de decisiones y las elecciones valorativas permanentes.

El núcleo posibilita pensar el currículum como escenario donde se construye conocimiento, se cuestionan los valores dominantes y se reinventan relaciones cognitivas, socioafectivas, intersubjetivamente y con los contextos.

Las barreras existentes creadas por la cultura tradicional en materia curricular se apoyan en autonomías relativas de las disciplinas, impidiendo un tratamiento holístico y totalizador de la problemática estudiada: en res-

puesta a esta situación y en vistas de una concepción diferente y antagónica, se propone abandonar el criterio de asignatura materias aisladas y atomizadas desde la implementación de los de Núcleos temáticos y problemáticos.

Estos constituyen una unidad integradora, conjunto de conocimientos orientados a temáticas centrales para la formación, que posibilitan la definición de líneas de investigación en torno a la modificación de prácticas y de estrategias metodológicas que garanticen la síntesis creativa de teoría y práctica.

Organización curricular

En relación a la organización de los contenidos, el perfil docente delineado requiere de la estructuración del formato curricular en torno al Núcleo Sujetos de la Educación Especial como eje organizador vertical en relación permanente con el Núcleo de las Prácticas Docentes. El núcleo Sujetos de la Educación Especial problematiza al interior del campo como trama de relaciones, constituidas por perspectivas, enfoques y miradas acerca de los sujetos que conforman los vínculos de los procesos educativos.

La relación horizontal entre el Núcleo de las Prácticas Docentes y el Núcleo Sujetos de la Educación Especial da cuenta de una interacción entre práctica docente, práctica pedagógica y práctica de investigación en relación con los escenarios socio-histórico-políticos, institucionales, y de los sujetos en educación especial.

En consonancia con ello, el Núcleo Sociohistórico tiene como propósito enmarcar los procesos de constitución y desarrollo del Sistema Educativo Argentino, de las instituciones y espacios educativos como dispositivos clave en la producción social. Ello supone comprender la creación y el devenir del Estado Argentino en el contexto latinoamericano, los procesos independentistas y su articulación con las grandes corrientes de ideas que produjo la Modernidad en Occidente.

El Núcleo de las prácticas comunicativas y sus Lenguajes aborda las diferentes expresiones del lenguaje y el arte como producción social de múltiples significados ampliando la idea de lo sensible y lo estético en la educación. La formación en dichos lenguajes resulta imprescindible para que el estudiante universitario y futuro docente pueda pensarse a sí mismo como partícipe

de la cultura universitaria y pensar a la escuela, futuro escenario del trabajo docente, como campo social y cultural, espacio heterogéneo de prácticas y subjetividades y culturas.

El Núcleo de la enseñanza comprende el abordaje de las disciplinas y áreas de conocimiento desde su tratamiento didáctico. Ello implica trabajar las propuestas de enseñanza desde una perspectiva situacional, en cruce con los aportes de los Núcleos.

Los Seminarios temáticos optativos tienen el objetivo de propiciar recorridos particulares de acuerdo a intereses específicos de los estudiantes en relación con temáticas contemporáneas relevantes para pensar la educación, la enseñanza, las instituciones sociales y educativas, los escenarios, los sujetos, el trabajo docente.

Los Ateneos de las prácticas constituyen un espacio de intercambio para el análisis y reflexión, a partir de las experiencias de prácticas llevadas adelante desde los espacios específicos. Espacio participativo destinado no sólo de los estudiantes y docentes involucrados sino abierto a toda la comunidad universitaria y de las escuelas co-formadoras, constituirá el centro de la reflexión y la objetivación de las prácticas docentes y pedagógicas.

Es en el Núcleo Sociohistórico que encontramos el espacio CURRICULAR Derechos Humanos y Memorias Sociales resignificando el espacio de Derechos Humanos que se encontraba en el anterior plan de estudio. Re significación que, desde nuestra perspectiva para el trabajo de transmisión y enseñanza lo que interesa es la postura política que se asume en cuanto a los valores de memoria, verdad, justicia y la construcción de una sociedad democrática, dentro de ella es posible que las propuestas resulten más nítidas e interesantes de acuerdo a los objetivos, búsqueda y población a la que se destina. (Badano, 2018)

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (2000) "Investigación y formación docente." Rosario: Laborde Editores.
- Badano, María del Rosario y Homar, Amalia, "Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos." En V Jornadas del Área Pedagógica, Paraná, Noviembre 2007. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.
- Badano, María del Rosario (Compiladora) Rosana Ramirez, María Virginia Pisarello (2018) "Educación y Derechos Humanos en Argentina. Apuestas y propuestas de transmisión y enseñanza" Fervil impresos, Rosario Santa Fe.
- Daona, Victoria (2016) "Algunas consideraciones en torno a los estudios sobre memoria en Latinoamérica" Espacio Abierto cuaderno Venezolano de Sociología. Vol. 25 N° 4.
- De Alba (1995) "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jelin, Elizabeth (2002) "Los trabajos de la memoria" Siglo veintiuno de España editores s.a. Siglo veintiuno de Argentina. España.
- Lander, Edgardo (2000) "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos." En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. (2009.) "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación." Rosario: Homo Sapiens
- Núñez, Violeta (2003) "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir»." En Revista Iberoamericana de Educación N° 033. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid. Pp. 17-35.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.).(2009) "Experiencia y alteridad en educación". Rosario: Homo Sapiens
- Skliar, Carlos y Tellez, Magaldy.(2008) "Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia".Noveduc
- Skliar, Carlos.(2002) "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia." Buenos Aires: Miño Dávila
- Terigi, Flavia (comp.)(2006). "Diez miradas sobre la escuela primaria." Buenos Aires: Siglo XXI.

Segunda parte

Investigación y derechos humanos

La presencia africana en el Museo Etnográfico y Colonial de Santa Fe

Marina Benzi

Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay”, Santa Fe;
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, UNL

Una mirada del pasado

En general, se puede afirmar que en los museos históricos se encuentran representados los actores tradicionales de la llamada “historia oficial”, es decir, los “próceres” y los objetos vinculados con ellos. En cambio, los lugares reservados para los rechazados o marginados del proyecto de Estado Nacional decimonónico fueron los museos etnográficos o antropológicos; el patrimonio tangible de las culturas aborígenes expuesto en las salas de estos museos es exhibido como perteneciente a un “otro exótico”, curioso o raro. Este “otro” era una existencia concreta que no podía negarse totalmente; por ello, se le asigna un espacio en el que se exhibe su producción, pero separado de la historia oficial y “La” cultura por ella reconocida.

Cabe destacar que este trabajo tiene como precedente dos acontecimientos. El primero corresponde al Taller de análisis de conceptos y diseño de exposiciones, dictado en el marco del Encuentro Visible/invisible. Las representaciones de la cultura afro-argentina en los museos, organizado por la Fundación TyPA (Teoría y Práctica de las Artes) y el Museo Histórico Nacional, y dictado por Janet Kamien, Debora Mack, Jim Volkert y Tam Muro, en Buenos Aires, en el mes de noviembre de 2010. Y el segundo, a la participación en las Terceras Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA (Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos)–del Instituto Ravignani (UBA/ CONICET) –,coorganizado con el Departamento de Historia del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, en Buenos Aires, en el año 2013.

La idea de otredad en este contexto está vinculada a la concepción de otredad del modelo evolucionista, el cual construyó su objeto a partir de la “diferencia cultural”; “el otro” como diferente a “nosotros”. De acuerdo a Boivin, Rosato y Arribas se pueden distinguir tres momentos constitutivos de

la Antropología en Europa y Estados Unidos: “Momentos en los cuales se desarrollaron teorías que fueron dominantes y que definieron y explicaron de manera distinta el quehacer antropológico. El primero de ellos surge a fines del siglo XIX en donde la Antropología se constituyó como ciencia y la teoría que logró dominar el discurso antropológico fue el evolucionismo” (2007: 7). Durante muchos años, el contexto científico consideró a los aborígenes como a las comunidades africanas más próximos al mundo natural que al cultural y, por ende, su objetivación era algo inscripto en la lógica del proceder científico. Dentro de este sistema de ideas se consideraba a aquellos como representantes vivientes de la infancia de la humanidad, mientras que los museos eran considerados centros de estudio y exploración del territorio nacional. De manera complementaria, los museos se concebían también como repositorio y lugar de exposición de los elementos naturales y culturales recuperados durante esas exploraciones.

A pesar de las circunstancias, en Argentina se le da al aborigen un lugar diferencial –como parte de un pasado o un ser involucionado–, pero a la figura del africano o del afrodescendiente sencillamente se los desaparece; es decir, se lo omite por completo de la historia oficial, de las vitrinas de estos grandes espacios formales de educación sobre nuestra tradición y nuestra identidad.

Los museos etnográficos nacen a una existencia diferenciada de los históricos. Cabe mencionar el caso del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” de la UBA, creado en 1904, que representó una nueva perspectiva en el ambiente científico sudamericano de la época, ya que por primera vez los estudios antropológicos se independizaban del ámbito institucional de las ciencias naturales. Su misión era “ilustrar y difundir un panorama amplio de los denominados pueblos “primitivos”, comunidades exóticas y ajenas por completo a la experiencia de la sociedad industrial moderna. La exhibición del “otro”, poniendo énfasis en lo exótico, venía a dar prueba del largo camino que habían recorrido las sociedades occidentales (“Entre el exotismo y el progreso”. Folleto Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”. UBA). Museos como éste u otros decimonónicos de historia natural –que cubrían el campo de la Antropología- tenían un importante papel en la educación y eran considerados como un elemento clave en la legitimidad de la reproducción del sistema: se encargaban de difundir tanto la imagen de un territorio de infinita riqueza natural como la de un país cuyas instituciones estaban bajo el imperio de la civilización. La historia oficial –consagrada y celebrada

en estos últimos durante casi todo el siglo XX– colaboró en la construcción de una supuesta identidad nacional, la del “hombre blanco civilizado”. Esta identidad excluye y margina a otros actores sociales que, por discriminación étnica, de clase o de género quedan afuera de la “versión oficial”, al mismo tiempo que se presenta un proceso histórico sin conflictos.

Esta concepción oficial de la Historia opera en los museos y refuerza el mensaje que desde otras instituciones también se da: “La Historia” comienza con la llegada del europeo a América o con la formación del Estado Nacional, con lo cual no se incluye el pasado anterior a lo hispánico y –aunque se valore las otras historias (africana, aborigen o criolla) –muchas veces se las presenta como algo sin vinculación con nuestro presente o como una etapa superada por el “progreso”. El español y el resto de las comunidades son integrados en un relato donde una de las partes se acomoda a la funcionalidad del discurso hegemónico, provocando una invisibilización de ese “otro extraño”. Este relato se transforma en el discurso oficial, formador de identidades homogéneas que acompañan el proceso de formación y consolidación de Estado-Nación, o como lo denomina Briones (2005), estado-como-nación.

Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” de Santa Fe

Promediando el siglo XX en Argentina y financiado por el Estado, se lleva adelante un incesante proceso de creación de instituciones científicas y académicas para la formación, investigación, recopilación, comentario y edición de fuentes documentales, organización de archivos, publicación de revistas especializadas, participación en congresos y actividades académicas nacionales e internacionales, y la organización de comisiones estatales para la preservación de la memoria histórica. De conjunto, este accionar estatal daría origen al afianzamiento de la historiografía científica y a la delimitación de un campo de estudios particulares referidos a la historia nacional. Benzi, Busso y García (2010) se refieren a que en este contexto se inscribe la creación del Museo Etnográfico, cuya historia está indisolublemente vinculada al accionar de Agustín Zapata Gollán.

Desde 1940 y hasta su muerte, acaecida en 1986, Zapata Gollán dirigió el Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales (DEEC), dando impulso a estudios relativos a las culturas aborígenes de nuestro territorio y a la

historia del período hispánico. En 1949, el gobierno de la Provincia le encomendó la realización de excavaciones arqueológicas en el sitio donde la tradición localizaba la ciudad vieja de Santa Fe, fundada por Juan de Garay en 1573. Desde entonces la actividad de Zapata Gollán estuvo dedicada a recuperar y estudiarlos vestigios de Santa Fe la Vieja.

En 1941, el Ministerio de Instrucción Pública crea el Museo Etnográfico, tal como se explica en el decreto correspondiente “para que el Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales realice eficazmente y en toda su amplitud, los fines que inspiraron su creación, debe contar con los medios necesarios para formar un Museo Etnográfico” (Busso y Aimini 2008: 19), al que en 1950 se le pone el nombre de “Juan de Garay”, respondiendo a visiones laudatorias de la historia oficial. Cuando en 1949 Zapata Gollán localiza y excava el sitio de Santa Fe la Vieja y se recuperan materiales arqueológicos de los grupos socioculturales que convivieron en la antigua ciudad, el Gobierno de la Provincia decreta que el cuidado y la conservación del sitio debe estar a cargo del DEEC; por ello se traslada el material de las excavaciones de Santa Fe la Vieja al Museo Etnográfico de Santa Fe y se inaugura en 1952 el edificio que actualmente ocupa.

Según Francisco Ferrer(1987: 15), en 1940, el interés de Zapata Gollán por los pueblos aborígenes es anterior a la creación del DEEC: “Había presentado su plan de trabajo relacionado con la etnografía, arqueología, lingüística, folklore e historia, el museo anexo y la “instalación” de una biblioteca americanista”. Nuevamente, Nicoli (1986 b) indica que este interés se manifiesta en las afirmaciones que el mismo Zapata Gollán realiza en el discurso del acto de iniciación simbólica de las obras del edificio del Museo Etnográfico –presentado el 15 de noviembre de 1950–, cuando dice: “no debo ocultar la emoción con que asisto a la inauguración de las obras del edificio destinado al Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales donde se conservarán en su Museo los restos de nuestra arqueología indígena; el material etnográfico relacionado con la vida del criollo, del indio y de nuestros primeros colonos; y sobre todo, el material reunido en las excavaciones de Cayastá...”.

Zapata Gollán, respecto a las sociedades africanas o afrodescendientes –a diferencia de los pueblos aborígenes– no expresa tener un interés previo al descubrimiento de las ruinas de la ciudad vieja. Sin embargo, una vez desenterradas las piezas arqueológicas, demuestra prestar atención a ellas durante el proceso de colonización en Santa Fe la Vieja: da cuenta del trá-

fico legal o de contrabando de esclavos—es decir, la compra, venta, legado y libertad de los mismos— a partir de lo registrado en las actas del cabildo (dichos documentos se encuentran en el Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” de la ciudad de Santa Fe); destaca la incorporación de símbolos y usos rituales que tienen su origen en sociedades de países africanos y que fueron adoptados por los españoles y primeros vecinos santafesinos (motivos en pipas y tejas, víbora bífida, higa, entre otros); compara y analiza el diseño de una pipa con un atuendo que observa en una foto de un embajador de un país africano (actualmente se exhibe así en el museo de sitio de Santa Fe la Vieja en Cayastá).

De esta forma, tanto “lo africano” como “lo aborígen” es abordado como parte de un pasado —como un hecho congelado—, reforzando, por un lado, el discurso oficial que además de omitir al “otro” niega cualquier tipo de conflicto y, por el otro, la imagen arqueologizada, extinta y atemporal de estos pueblos. En relación a la población afro-argentina, al igual que la aborígen, Geler (2010) postula que la “desaparición” de estas comunidades no es “natural”, sino que es coherente con una política de exclusión e invisibilización del proyecto de Estado- Nación formulado en el siglo XIX. Solomianski (2003, citado en Geler, 2010) denomina a esta acción “genocidio discursivo”, entendida esta como microprocesos sociales de negación y olvido generalizado de un pasado argentino: indígena, afrodescendiente, mulato y mestizo como categorías intermedias que fueron subsumidas en la red clasificatoria argentina.

A pesar del conocimiento profundo que tenía Zapata Gollán de los documentos coloniales y de haber realizado excavaciones arqueológicas en la puesta museográfica, hay muy pocas cartelas que colaboren en la ubicación y contextualización de los objetos. No era arqueólogo. Las excavaciones que realiza difieren mucho de las que realizaban los arqueólogos profesionales, pero conocía la importancia del trabajo arqueológico y el valor del objeto como documento; a pesar de ello, no establece relación entre las fuentes documentales y las arqueológicas para cruzar datos entre ambas.

Una mirada a la totalidad de los materiales que forman parte del patrimonio del Museo pone de manifiesto que prevalece lo arqueológico sobre lo etnográfico. Este hecho guarda relación con la cantidad de material arqueológico que procede de las excavaciones de Santa Fe la Vieja; aunque ni lo etnográfico ni lo paleontológico quedan fuera del museo ya que, como se ha dicho, se disponen salas especiales para su exhibición.

En lo que respecta a la exhibición arqueológica –según se puede observar en las fotografías de la época– la misma responde a lógicas organizativas que se corresponden con un afán clasificatorio: disposición de salas de distinto tipo (de arqueología, de paleontología, de etnografía) y ordenación por colecciones. Se observa que la información acerca del contexto histórico, geográfico y social de producción de los objetos o su significado es escasa o nula; lo cual dificulta o imposibilita que los visitantes puedan comprender el proceso histórico o el contexto de procedencia de los mismos.

Estos “vacíos de información”, junto con la cantidad de material expuesto, nos permiten inferir que la concepción de museo dominante era la de “almacén de objetos”; es decir, en el cual prima la lógica de exponer todo el material o bien seleccionarlo según un criterio estético. Respecto a la museografía esteticista, Néstor García Canclini (1990) comprende que ésta no expulsa la ceremonialidad del museo, sino que crea otro tipo de ritual; no el que da sentido social a esas piezas, sino el de templos laicos fundados para celebrar la supremacía de la mirada culta. De este modo, por ejemplo, pareciera que las pipas expuestas nunca se hubieran usado para fumar, ni que las representaciones antropomorfas modeladas en barro con rasgos africanos hubieran sido usadas con un fin ritual, sino que están allí sólo para ser mirados. Así, se oculta el sentido original que tuvo un objeto, haciéndole perder relación con su contexto de origen y atribuyéndole una autonomía inexistente para sus primeros poseedores. La ausencia de contextualización de los objetos presupone que el visitante posee información previa de los mismos, por lo cual el museo se transforma en una institución al servicio de unos pocos. El público al que le resulta significativa la visita está conformado por expertos o, al menos, conocedores de los temas abordados. El hecho de que no exista un eje común a lo largo de la puesta museográfica atenta contra la construcción de una mirada integral de las sociedades africanas. En consecuencia, al visitante solo le quedan aspectos fragmentarios de su producción cultural –por ejemplo, las técnicas de elaboración de cerámica–, pero descontextualizadas del sentido y la función que tenían para la comunidad.

Otra cuestión a considerar es que, según se observa hasta mediados del 2018, en las vitrinas no hay espacios exclusivos donde se aborde la cuestión africana en sí. Es el caso de las pipas con motivos africanos, que comparten su exhibición con una multitud de otras pipas que tienen otras características; es decir, presentan formas y diseños no africanos. Lo mismo sucede con las higas, la víbora bífida, entre otros objetos que sí son destacados en sus

escritos, pero no en el relato que exhiben los objetos en sus vitrinas. La única cartela que destaca su presencia –durante la primera etapa de formación de la ciudad de Santa Fe– es aquella que explica las cabezas antropomorfas modeladas en barro con rasgos fisonómicos africanos. Sin embargo, a pesar de constituir estas piezas un documento invaluable de la presencia africana en Santa Fe la Vieja, ocupan un espacio menor al que merecen porque, principalmente, tienen una expresividad y cualidad únicas en toda la República Argentina (presentado, analizado y discutido durante el Taller de análisis de conceptos y diseño de exposiciones, en el marco del Encuentro Visible/invisible. Las representaciones de la cultura afro-argentina en los museos).

Además, hay que reflexionar sobre el presente de los afrodescendientes. Estos indicios de la presencia africana sugieren o transmiten la idea de un tiempo suspendido, sin cambio, reforzando la representación de que la historia de las comunidades africanas que habitaron o habitan el territorio de la provincia se clausura poco después de la llegada de los españoles. Las comunidades africanas y afrodescendientes no son abordadas en su riqueza, diversidad étnica y cultural, sino que –de modo descriptivo– se las menciona sin darle al visitante del museo la información necesaria para apreciarlas, conocerlas y valorarlas.

El Museo exhibía material arqueológico de los pueblos africanos junto a los de origen colonial, lo que resultaba en algunos aspectos positivo ya que no se da la escisión que mencionamos entre museos históricos y etnográficos o arqueológicos, aunque cuantitativamente son mayores los bienes arqueológicos que los etnográficos a pesar de llevar el nombre de Museo Etnográfico.

Reflexiones para un lugar afro en el nuevo guion museográfico

Actualmente, el Museo Etnográfico y Colonial está siendo refaccionado en aquellas zonas afectadas por la falta de mantenimiento. Se comenzó por el área de exhibición, lo cual ha permitido la organización y creación de un nuevo guion museográfico. Para el equipo de trabajo del museo, y de otros espacios vinculados al tema, esta posibilidad implica una búsqueda interdisciplinaria –museólogos, arqueólogos, antropólogos, historiadores y otros– e intercultural y participativa –con actores y agrupaciones relacionadas a la cuestión afro– (ver experiencia de Rosa Campoalegre Septien (2018) como

coordinadora de la Escuela Internacional de Posgrado CLACSO “Mas allá del Decenio Internacional de los pueblos Afrodescendientes”).

De esta manera, se puede proyectar un espacio de exhibición donde la problemática afro en Santa Fe, en Argentina, en América Latina y en el mundo se discuta, reflexione y problematice desde diferentes espacios políticos, identidades, profesiones, trayectorias, vivencias y géneros, entre otros. Así facilita la comprensión, sensibilidad, afecto (ver propuesta de Barry Lord, en “El propósito de la exhibiciones de museos”) y memoria de la visibilización de los que intentaron borrar, la escucha de los que fueron silenciados y el respeto de los que fueron discriminados.

Es imperioso incluir en el guion museográfico del Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” un espacio afro, considerando su historia local y global –como así también su presente–, a fin de otorgar un lugar o presencia dentro de la institución mediante sus distintas formas de vida (alimentación, religión, creencias, conocimientos, literatura, hábitos, música, etc.).

Consideraciones finales

Las consideraciones realizadas nos han permitido pensar algunos supuestos de la puesta museográfica del Etnográfico durante los años en que Agustín Zapata Gollán fuera su director. El interés que nos lleva a efectuar este análisis no estuvo solo centrado en realizar una mirada al pasado del Museo, sino en que la misma se constituya en un aporte a la hora de pensar una nueva puesta museográfica. Teniendo en cuenta que, sobre todo, se omiten y silencian las apremiantes situaciones presentes de estos pueblos africanos en nuestro país.

Las realidades analizadas se inscriben en un marco contextual en donde las exhibiciones multivocales prácticamente no existían, pero hoy resulta imprescindible producir un discurso museológico más inclusivo y plural con una mirada integral de las sociedades.

Actualmente, el museo puede dar visibilidad a la cuestión africana en nuestra sociedad, tanto desde el patrimonio tangible como del intangible, del pasado como del presente. Transmitiendo desde los objetos exhibidos como de las muestras temporarias, charlas, convites, danzas y reuniones, la noción de una historia y formas de vida santafesina con huellas africanas. Hoy en el Museo Etnográfico y Colonial, el equipo directivo y de trabajo,

tiene la posibilidad de volver a pensar y diseñar de forma consciente y responsable junto con el resto de la comunidad, la exhibición de la presencia africana en Santa Fe.

Referencias bibliográficas

- Benzi M. et al. (2010). La representación del pasado aborígen desde el cruce disciplinar de la museografía, historiografía y la didáctica. El caso del Museo Etnográfico y Colonial Juan de Garay. *Arqueología Argentina en el Bicentenario de la Revolución de Mayo*. Tomo V-VI. Mendoza: Bárcena R. y H. Chiavazza Editores..
- Benzi, M. (2013). Un museo y la representación del pasado: La “presencia” en Santa Fe. Terceras Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA. Buenos Aires: Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos del Instituto Ravignani (UBA/ CONICET) en coordinación con el Departamento de Historia del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Disponible en: <https://geala.files.wordpress.com/2011/04/ghidoli-monumento-a-falucho.pdf>
- Boivin, M.; Rosato A. y Arribas, V. (2007). Constructores de la otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. Argentina: Antropofagia.
- Busso, P. (2005). Construcciones de sentido y representaciones del pasado en los Museos. Tesina de la Carrera de Investigación Educativa. Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue – Escuela Marina Vilte (CTERA).
- Busso, P. y Aimini, R. (2008). La hora museoa: los museos del Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales de Santa Fe. Santa Fe. Clio y Asociados. La Historia enseñada. Universidad Nacional del Litoral.
- Campoalegre Septien, R. (2018). Educar en resistencias y contrahegemonías más allá del decenio. En: *Afrodescendencias: voces en resistencia*. Claudia Miranda et al. Editado por Rosa Campoalegre Septien. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- García Canclini, N. (1990). El porvenir del pasado. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo.
- Geler, L. (2010). Andares negros, caminos blancos. *Afroporteños, Estado y Nación*. Argentina a fines del siglo XIX. Rosario. Edit. Prehistoria.
- Ferrer F. (1987). Vida y obra de Agustín Zapata Gollan. *Revista América* N° 6. Santa Fe: Centro de Estudios Hispanoamericanos.
- Nicoli, V. (1986). Primer aniversario del fallecimiento del Dr. Agustín Zapata Gollan. *Revista América* N° 5. Santa Fe. Centro de Estudios Hispanoamericanos.
- Zapata Gollan, A. (1987). Los negros. *Rev. América* Nro. 6. Santa Fe: Centro de Estudios Hispanoamericanos.

Alfareros improvisados: aportes para la reconstrucción de los orígenes de las cerámicas del Arroyo Leyes

Ibis Ángeles Bondaz
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL

Introducción

El Arroyo Leyes es un río situado en el espacio costero, a unos 40 kilómetros al noroeste de la ciudad de Santa Fe. Es una zona ubicada a mitad de camino entre Cayastá, lugar de la fundación de la ciudad de Santa Fe en 1573, y el actual emplazamiento de la capital provincial. Actualmente, su caudal ha crecido como producto de la erosión del agua y es el límite natural entre los departamentos La Capital y Garay. En este sentido, la “Cerámica del Leyes” (o “Cerámica tipo Leyes”) es el nombre con el que comúnmente se denomina al conjunto de piezas recuperadas por arqueólogos y coleccionistas aficionados en los márgenes de dicho arroyo, durante la década de 1930.

Hoy se conserva entre el 25 % y el 30 % de la cerámica recuperada, la que se encuentra distribuida entre los museos de Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y La Plata. Las diversas interpretaciones, acerca del origen de las mismas y los debates sobre su autenticidad, se dieron a lo largo de toda la década de 1930 y tuvieron a la prensa local como principal medio de expresión. La pasión con la que se libraron estas discusiones se debió en gran parte al momento coyuntural de la historia de la arqueología argentina, la cual atravesaba por aquellos años una etapa de formación sin demasiados respaldos institucionales ni métodos científicos preestablecidos. Los arqueólogos profesionales debían ganar terreno frente a los improvisados e intentar posicionarse en cada una de sus provincias. La clasificación de una pieza como auténtica o falsa era el terreno sobre el cual podían dirimirse esas diferencias. Efectivamente, fue lo que sucedió. La Cerámica del Leyes fue calificada, en gran parte, como un conjunto de falsificaciones y destruida en su gran mayoría. Durante los siguientes cuarenta años, el tema se volvió un tópico olvidado.

A partir de la década de 1980 el debate se reabrió. Otros actores intervinieron produciendo lecturas e interpretaciones novedosas en un contexto que las propició. La conformación e institución de la arqueología como disciplina científica en el país y los influjos de la arqueología estadounidense convergieron en ese sentido. Los nuevos enfoques identificaron a parte de la cerámica del Arroyo Leyes como obra de africanos esclavizados durante el período colonial. Esta interpretación se fue instalando en el mundo académico, al punto de que hoy goza de una aceptación en nada desdeñable.

En este trabajo nos proponemos desarrollar la idea de una coexistencia de manufacturas de las cerámicas, sosteniendo que las mismas pudieron ser elaboradas tanto por africanos esclavizados como por los vecinos de la zona que percibieron el interés de los arqueólogos por dichas piezas, así como por grupos aborígenes. En este sentido, no desestimamos ninguna de las hipótesis; pero haremos hincapié en las motivaciones, técnicas y contactos de los pobladores de la zona que actuaron como falsificadores. Para ello, hemos recurrido a diversas fuentes: entrevistas, publicaciones periodísticas y bibliografía específica sobre el tema. Los datos obtenidos han sido analizados desde una perspectiva metodológica de carácter cualitativo.

Entre falsificaciones y autenticidades: los debates sobre el origen de las cerámicas del Arroyo Leyes

En este apartado analizaremos brevemente los hallazgos arqueológicos de la década de 1930 en el Arroyo Leyes y las diversas interpretaciones que estos han suscitado.

A inicios de la década de 1930, un viajante de la ciudad de Santa Fe descubrió la existencia de abundantes restos de alfarería en la zona del Arroyo Leyes. Su nombre era Fernando Mántaras y fue el primero en iniciar los contactos con los pobladores locales, quienes lo guiaron en su búsqueda. En su carácter de aficionado y coleccionista, Mántaras excavó y adquirió –a través de la compra– diversas piezas de cerámica, compartiendo sus hallazgos con Joaquín Frenguelli, Doctor en Medicina y Cirugía (Universidad de Roma), miembro de la Sociedad Geológica Italiana y Profesor de Geología, Paleontología y Geografía Física en la década de 1920, en la Facultad de Ciencias Educativas de Paraná (UNL). Lo mismo hizo con Amalia Larguía de Crouzeilles, una mujer de la alta sociedad santafesina, que en los comienzos de la década de 1930 –a la edad de 60 años– se inició en los estudios arqueológicos de manera aficionada. Ella recorrió y excavó gran parte de los sitios arqueológicos de la provincia, llegando a formar parte de la Sociedad Cien-

tífica Argentina. Paralelamente, conformó y presidió la Sociedad de Amigos de la Arqueología de Santa Fe, institución clave en la consolidación de la arqueología como disciplina científica en la provincia de Santa Fe.

Posteriormente, en 1933, Manuel Bousquet –vendedor de seguros y coleccionista– y el jesuita Raúl Carabajal comenzaron a explorar la zona. Dichas excavaciones fueron llevadas adelante de manera rapaz, sin ningún método arqueológico y con la colaboración de los pobladores locales.

Un año después, Larguía hizo pública la existencia del yacimiento y con ello llegaron desde Buenos Aires dos arqueólogos que trabajarían en el depósito: Félix Outes –profesor de la UNLP, de la UBA y director del museo etnográfico de esta última– y Francisco de Aparicio –profesor de Prehistoria, Arqueología y Literatura en la UNL y la UBA–. Paralelamente, y sin mucha simpatía hacia los antes mencionados, el Profesor Antonio Serrano –maestro normal y profesor en ciencias de la UNL– visitó el sitio e inició la difusión de las interpretaciones acerca de lo que allí se encontró.

Según Carlos Ceruti (2012), el área excavada fue de unas 30 hectáreas, ubicadas sobre el margen derecho del Arroyo Leyes, pertenecientes a Benito Freyre y a Amalia Freyre de Irigoyen. El sector denominado “La Barra” (mismo nombre con el que se conoce hoy en día), fue excavado por Carabajal y Frenguelli. Bousquet, sostiene no haber excavado allí sino a un kilómetro hacia el norte del puente que esta sobre el Arroyo Leyes.

Respecto de las interpretaciones que se hicieron de los hallazgos, Ceruti sostiene:

Para sintetizar las diversas posturas diremos que Serrano propuso que las piezas de Leyes eran evidencia del trabajo alfarero de poblaciones moco-víes reducidas en tiempos históricos; de Aparicio las consideró por completo ajenas a las tradiciones indígenas locales, aunque sin proponer alternativas; Frenguelli estimó que se trataba de falsificaciones contemporáneas producidas por habitantes del lugar, con la intención de ser vendidas como piezas arqueológicas (...). El resto de los autores citados adhirieron a alguna de estas posturas. (Ceruti, 2012, p. 20)

Dichas interpretaciones fueron de público conocimiento y se comunicaron a través de la prensa local. El diario El Litoral fue el ámbito de disputa de la Asociación de Amigos de la Arqueología, de Fernando Mántaras y de Joaquín Frenguelli. Por otra parte, Bousquet, el propietario de la

colección más grande obtenida de la región, hizo lo propio en el diario *La Orden*.

La Sociedad de Amigos de la Arqueología, Antonio Serrano y Manuel Bousquet defendieron la hipótesis de una manufactura indígena. Para Serrano (1934), las cerámicas recuperadas eran testimonios de diversos pueblos originarios que habitaron la zona en diferentes períodos de tiempos, incluyendo a poblaciones mestizas recientes, pero no profundizó mucho más en la datación de las mismas.

Por su parte, la Sociedad de Amigos de la Arqueología participará de una reñida contienda en la prensa local con Frenguelli y Mántaras. Contrario a lo expuesto por estos últimos, la agrupación sostenía que la manufactura de las cerámicas encontradas en el Arroyo Leyes debía atribuirse a alfareros indígenas, puesto que en ellas veían las técnicas de fabricación y decoración propias de los pueblos de la zona y de otras regiones de América. Además, afirmaban que la presencia de elementos disruptivos, tales como los vasos zoo y antropomorfos, no representaban un problema para su análisis, sino que ayudarían a reconstruir un mayor acervo cultural de los pueblos aborígenes.

De dicha contienda participa también Manuel Bousquet, quien defiende la originalidad de las piezas obtenidas, desmintiendo la posibilidad de haberlas adquirido mediante la compra. El mismo sostiene, a su vez, que las piezas recuperadas fueron producidas por pueblos originarios de la zona.

Queda claro que, para ninguno de los antes citados existía la posibilidad de pensar a las cerámicas del Arroyo Leyes como obra de africanos esclavizados o afrodescendientes.

La cuestión del Arroyo Leyes perdió vigencia después de 1937, cuando la interpretación de Frenguelli se transformó en la hegemónica. Fue Alberto Rex González quien reinstaló el tema, al afirmar que esas cerámicas eran producto de la actividad de africanos esclavizados. Esta nueva interpretación es producto de una serie de cuestiones que juntas conformaron las condiciones de posibilidad para estudios que reposicionan a los hallazgos del Arroyo Leyes en el ámbito académico. El trabajo de Andrews (1989) sobre los afroporteños y las nuevas corrientes estadounidenses, que hacían foco en la arqueología de los africanos esclavizados, dieron origen a ese clima de ideas.

Actualmente, los hallazgos del Arroyo Leyes son interpretados, al menos en parte, como obra de africanos esclavizados. Desde la perspectiva de la

Arqueología Histórica y Urbana, Daniel Schávelzon y Carlos Ceruti han sostenido esta hipótesis, tomando por base explicaciones diferentes sobre el contexto de producción y finalidad de las cerámicas.

Para Schávelzon, el caso del Arroyo Leyes y su alfarería pueden pensarse como “parte un cementerio de afro-argentinos establecido durante el siglo XIX, posiblemente poco después de la Independencia y que las cerámicas debieron estar (...) colocadas sobre tumbas en la mejor tradición africana” (Schávelzon, fecha desconocida).

Carlos Ceruti (2012) trabajó con la hipótesis de que el espacio habría funcionado como un área ceremonial durante los siglos XVII-XIX, por lo que las cerámicas encontradas constituirían un conjunto de artefactos ligados a distintos cultos y a la magia. Según el autor, los restos de alfarería encontrados en el Arroyo Leyes entre los años 1930 y 1937 son obra de grupos de africanos esclavizados y de sus descendientes, puesto que es posible identificar en ellas figuras antropomorfas similares al fenotipo africano (bocas gruesas, narices anchas y cabello “tipo mota”) y zoomorfas, propias de la fauna africana (leones machos, jirafas, hipopótamos y primates).

En consonancia con lo expuesto, en el año 2016 fue expuesto en el Museo Etnográfico de Santa Fe y en el Museo de la Universidad Nacional de Córdoba parte de lo que ha quedado de esas cerámicas. Este material fue presentado como obras de africanos esclavizados durante el período colonial.

Alfareros improvisados: las cerámicas producidas por los habitantes del Arroyo Leyes

Hasta aquí se han abordado las interpretaciones realizadas por arqueólogos y coleccionistas a lo largo del siglo XX sobre las cerámicas “Tipo Leyes”. En este apartado nos dedicaremos a desglosar y analizar las experiencias descritas por los hijos de quienes habrían producido las cerámicas falsas. Para ello, procedimos a la construcción de las fuentes orales mediante entrevistas que podemos contrastar con las afirmaciones realizadas por los arqueólogos en los periódicos y demás publicaciones.

En una entrevista efectuada a un grupo de hermanos –un hombre y tres mujeres de entre 76 y 83 años– en julio del 2017, estos afirmaron que las cerámicas encontradas en los márgenes del Arroyo Leyes –durante la década

de 1930– fueron elaboradas por sus padres y un grupo de vecinos a modo de copia de las cerámicas recuperadas por ellos mismos del río, a su entender, obra de los pueblos originarios que habitaron la zona en el pasado. Su manufactura estaba incentivada por la posibilidad de obtener una ganancia mediante la venta a los excavadores que se acercaban a la zona.

El mismo interés fue percibido por el coleccionista Raúl Carabajal (1938), quien en un “diálogo sugestivo” describe cómo una pequeña niña deja al descubierto a sus padres al afirmar que las piezas de cerámicas que la rodeaban habían sido, en realidad, obra de sus progenitores y no piezas desenterradas.

Los entrevistados afirman que estos excavadores no solo se acercaban a comprar las cerámicas, sino que interactuaban con los lugareños a punto tal que una de las hermanas entrevistadas es ahijada de Manuel Bousquet, el mayor coleccionista de la cerámica “Tipo Leyes”:

Entrevistado 1: venía gente de Rosario, de Entre Ríos, de Córdoba, de Buenos Aires, y no sé de dónde más...ellos le vendían al padrino de ella. Bueno, lo eligieron como padrino después, cuando ya lo conocían por venderle. Las vendían como las hechas por los indios, pero no era así porque las hacían a escondidas.

Entrevistado 2: Manuel Bousquet, ese era mi padrino.

Sumado a ello, describen que las piezas eran elaboradas con barro –que obtenían de la zona del arroyo– mezclado con huesos molidos para hacerlas más duras. Luego las cocían al fuego hasta que quedaban rojizas. Las cerámicas fueron descritas como ollas que eran decoradas con dibujos de puntos y líneas en zigzag que imitaban a las originales, encontradas por los mismos pobladores en las barrancas del río. Los motivos ornamentales se realizaban con plumas.

Entrevistado 1: nuestros padres las hacían. Con barro, ese del río... ¿greda o arcilla? No sé. Bueno, eso...la mezclaban con huesos molidos para hacerla más liviana, le hacían dibujitos y después las vendían (...) En el fuego grande lo ponían y tenían que estar al rojo las vasijas.

Entrevistador: ¿Y los dibujitos cómo eran?

Entrevistado 3: Tipo zigzag o también les hacían como puntitos, así (golpea la mesa como realizando la impresión de puntos sobre ella), me parece.

Los interpelados ahondan más en la cuestión, especificando que no eran los únicos que se dedicaban a realizar cerámicas que vendían como genui-

nas. Describen que era una práctica habitual entre los vecinos y destacan a uno de ellos: Pedro Macozki. En su relato lo exaltan como el autor de las piezas más bellas, una de ellas con forma de cabeza de tigre. Pero también remarcan que, a causa de su codicia, la fabricación y venta de cerámicas decayó. Parafraseándolos, Macozki percibió la valoración e interés de su comprador al ver la cerámica y de inmediato comenzó a fabricar en serie el mismo modelo. Días después volvió a contactarse con los arqueólogos para ofrecérselas, quedando en evidencia la falsificación. Este hecho, además de que algunos arqueólogos se acercaban a las casas de los vecinos para comprar las cerámicas, habría producido el inicio del declive del comercio de cerámicas falsas. No queda claro cómo era la comunicación entre ellos, aunque los entrevistados dan cuenta de la procedencia de los arqueólogos y coleccionistas (Rosario, Entre Ríos, Córdoba, Buenos Aires) y afirman que quien los traía a la zona era Manuel Bousquet. En palabras de los entrevistados:

Entrevistado 1: Y todas esas cositas que hallábamos, las llevábamos. Escarbaban por ahí, como si buscaran oro. Se volvían locos.

Entrevistado 4: Sí, yo le contaba no sé si a Abel, que le dije “abajo de cama hay una pila”, le dije al hombre (risas). Era chiquita yo... le decía el hombre a mama “¿no tiene más, Señora?”. “no” le decía mama, pero era porque no las había quemado o no sé...

Un hecho similar está documentado por Fernando Mántaras, quien en una nota de opinión del diario El Litoral, del 17 de abril de 1935, expone:

Más aun, la hijita de un lancharo me trajo otro día un cacharro legitimo de superficie lisa en el que se notaban trazos hechos recientemente, y al preguntarle quien había hecho esos dibujos, contesto: Eso lo hizo papá con una lima. (Mántaras, 1935, p.2)

También destacan que además de cerámicas solían encontrar huesos humanos. Subrayan los hallazgos de mandíbulas con dientes y cuentan que han tenido en su casa cráneos encontrados allí, lo que nos permite presumir que el lugar pudo ser un cementerio. Igualmente, enfatizan el hecho de que, ya de adultos, encontraron boleadoras sin los tientos en la misma zona. Respecto de la localización de las cerámicas, manifiestan que la zona donde se recuperaron la mayor parte de ellas es el sector llamado “La

Barra” o “La rama de olivo”, lugar que se utilizaba como puerto de embarque de la producción de la zona y que también fue descrito como “el lugar donde el río da la vuelta”. Además advierten que ese lugar ya no existe debido a la erosión producida por el río.

Por último, los hermanos recalcan que los ingresos que recibían a partir de la venta de las cerámicas falsas fueron complementarios a los que obtenían de la siembra y cosecha durante un período de tiempo no especificado.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo se han abordado tanto las interpretaciones y debates que las cerámicas “Tipo Leyes” han suscitado como las afirmaciones de algunos de los pobladores que vivieron los acontecimientos. A partir de lo expuesto, es posible esbozar algunas conclusiones.

Podemos afirmar que las relaciones entre los arqueólogos, coleccionistas y pobladores distaban mucho de ser esporádicas e impersonales. Lejos de la objetividad científica, muchos de quienes llegaron al lugar –interesados por las cerámicas– se limitaron a comprar las que los vecinos les ofrecían como legítimas, estimulando así la producción de falsificaciones. Del mismo modo, hay que destacar la habilidad económica de los pobladores, quienes supieron sacar provecho de la situación.

Por último, es necesario remarcar que las cerámicas falsificadas por los pobladores de Los Zapallos –en la década de 1930– no fueron producto de la imaginación e inventiva de los mismos. Por el contrario, representaban el esfuerzo por replicar las originales que encontraban en las orillas del arroyo. Esto implica que efectivamente existían cerámicas auténticas que pudieron haber coexistido con las falsificaciones, hecho que refuerza la necesidad de pensar en la coexistencia de las hipótesis contrapuestas. Además, es menester destacar que los falsificadores insisten en que quienes habrían producido las cerámicas originales fueron habitantes de pueblos originarios, sin siquiera imaginar la posibilidad de una manufactura africana. La invisibilización de los aportes africanos a la cultura argentina se manifiesta nuevamente en los discursos de los entrevistados.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, F. (1937). Excavaciones en los paraderos del Arroyo de Leyes. En *Sociedad Argentina de Antropología*, I, 7-19. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Ceruti, C. N. (2012). Esclavos negros en Santa Fe La Vieja. En *Anuario de Arqueología*, 4, 29-38.
- Ceruti, C. N. (2013). ¡Hay un batracio en mi sopa! Un motivo tradicional del Golfo de Guinea (África) en la cerámica de Santa Fe la Vieja, Argentina. En *Revista Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana*, Año I, Volumen 2. Centro de Estudios de Arquitectura Histórica; Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ceruti, C. N. (2014). Artefactos de uso diario representados en la Colección Cerámica del Arroyo Leyes: su empleo en la determinación de cronología. En *Revista del Museo de Antropología*, 7, 243-254 (2). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cornero, S. y Ceruti, C. (2012). Registro arqueológico afro-rioplatense en Pájaro Blanco, Alejandra, Santa Fe: análisis e interpretación. En *Revista Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana*, Año 1, Volumen 1. Centro de Estudios de Arquitectura Histórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ceruti, C.; Gelfo, J.; Igareta, A. (2012). Posibles representaciones de la fauna africana en las colecciones del Arroyo Leyes (provincia de Santa Fe, Argentina). En *Actas del V Congreso Nacional de Arqueología Histórica*, Tomo 2. Buenos Aires: Ed. Académica Española.
- Carabajal, R. (1938). La alfarería del Arroyo de Leyes. En Furlong, G. (1937), *Entre los mocobíes de Santa Fe*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freguelli, J. (1937). *Falsificaciones de la alfarería indígena en Arroyo Leyes (Santa Fe)*. Buenos Aires: Ed. Coni.
- Podgorny, I. (2014). Sobre la constitución de los objetos etnológicos en los inicios del siglo XX: Museos, falsificaciones y ciencia. En *Museología & Interdisciplinariedades*, 5.
- Reid Andrews, G. (1989). *Los Afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Serrano, A. (1934). *Arqueología del Arroyo Leyes*. En *Memorias del Museo de Paraná*. Paraná: Predassi.
- Schávelzon, D. y Zorzi, F. (2014). *Arqueología Afro-argentina: un caso de miopía racista*

en el mundo académico al inicio del siglo veinte. En *La Revista de Estudios Panafricanos*, (7) 7, Diciembre 2014.

Schávelzon, D. La cultura material africana en Buenos Aires: objetos y contextos, en www.danielschavelzon.com.ar

Zorzi, F. (2015). La arqueología de la diáspora africana en la Argentina. Desarrollo, problemáticas y perspectivas. En *Revista de arqueología histórica argentina y latinoamericana*, 9.

Fuentes:

Bousquet, M. Cómo se dio el yacimiento de Arroyo Leyes. *Diario El Orden*, 7 de julio de 1935.

Entrevista realizada a los hermanos Mathieur. Julio del 2017.

Frenguelli, J. Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Leyes. *Diario El Litoral*, 31 de marzo de 1935.

Sociedad de amigos de la arqueología de Santa Fe. Los Hallazgos arqueológicos sobre las márgenes del Leyes *Diario El Litoral*, 9 de abril de 1935.

Mántaras, F. R. “En torno a los hallazgos del Arroyo Leyes”. *Diario “El Litoral”* 17 de abril de 1935

“Una pieza cerámica que representa la esclavitud es el objeto del mes en el Museo Etnográfico” *Diario Uno*, 11 de diciembre de 2016.

Los derechos del sujeto y la estigmatización de una raza pintada

Adriana Comán

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud; Universidad Nacional de Santiago del Estero

burbujasdelvanguardia@hotmail.com

La novela *El reino de este mundo* del escritor cubano Alejo Carpentier sintetiza la historia de la raza negra en Latinoamérica. Se trata de una narración que se encuentra atravesada por discursos que son la reproducción de lo individual en la esfera social. La sociedad es el lugar de confluencia y lucha desde donde emergen los diferentes discursos, los diferentes ideologemas que se encuentran para marcar un estado de sociedad, es decir aquello que es decible durante un período histórico en particular.

Conviene recordar los orígenes de la palabra estigma, la que proviene del latín y del griego stigma que remite a la marca hecha en la piel con un hierro candente, vale decir que es una marca. En Grecia, el stigma eran las marcas en el cuerpo realizadas a esclavos. En el año 1.963 el sociólogo estadounidense Erwin Goffman reintroduce el término y enuncia que estigma es visto como el comportamiento, rasgo o condición que posee un individuo, y genera su inclusión en un grupo social cuyos miembros son vistos como inferiores o inaceptables. Las razones del menosprecio o discriminación pueden ser de orígenes étnicos, religiosos entre otros.

En la novela los discursos responden a una jerarquización que permite diferenciarlos: el discurso latinoamericano; el discurso de los colonos franceses en conflicto con la cultura negra, el discurso que deriva del proceso de simbiosis de rituales, lenguaje y música en un nuevo sujeto latinoamericano y el discurso de la revolución.

La otra orilla

Un mundo subterráneo se erige en el silencio, una sociedad oprimida ejerce su voz de manera encubierta, a espaldas del sujeto europeo. La otra orilla

representa el discurso del subalterno, del latinoamericano, de la raza negra esclavizada en clara oposición al discurso imperialista europeo.

La estigmatización de la raza negra es un discurso de larga construcción y se fundamenta en la creencia de que existen seres superiores, quienes deben dominar a los inferiores. El darwinismo social sostuvo que la competencia es la clave para la evolución social y presenta una serie de argumentos basados en prejuicios sociales sobre la selección natural propuestos por Darwin en biología.

La raza negra, a lo largo de la historia, tuvo que luchar contra la marca a fuego de la desestimación. Repudio que se construye en niveles a partir de múltiples discursos. El discurso de la separación entre espacio de civilización y espacio de la barbarie. El europeo, en este caso el francés, delimita su cultura y la entiende como el único espacio de la civilización que también puede ser entendida como la historia “verdadera”, la voz dominante la que va a contar la historia, la que detenta el poder y describe, configura al esclavo africano y a toda su descendencia como bárbaros, atrasados, prehistóricos, al margen de la sociedad civilizada, los que van a ser narrados u omitidos a conveniencia de la voz imperante, que es la francesa. Sin embargo este sujeto subalterno va a contar su historia desde la ilegalidad misma, a partir del rumor va a nutrirse hasta que su poder subterráneo brote desde las entrañas de la historia.

Entre los discursos que se tejen, florece el discurso del disciplinamiento del sistema productivo esclavo, la esclavitud pensada como mano de obra barata, como una primera forma de capitalismo. El trabajo esclavo es una norma que regula la vida del africano en la colonia, estas normas son de naturaleza abstractas ya que proponen un modo de contacto entre amo y esclavo a partir de los tonos con que el amo se dirige en su discurso al esclavo. Estos tonos son los que permiten puntos de contactos entre los sistemas de clase. La abstracción va a permitir que los tonos discursivos lleven adelante la empresa de sometimiento.

El sometimiento es llevado adelante mediante el discurso de la violencia de quien se arroga el poder. Se trata de una violencia que, también, es simbólica dado que acompaña la violencia física. La esclavitud se respalda, se sostiene y se apoya en esta violencia simbólica, que es la violencia discursiva, que enuncia y define lo diferente, en este caso al negro. La estigmatización se hace “necesaria” para mantener un sistema productivo, para que el poder, que es cinético, anide en el francés y este pueda mantener un estado

de cosas bajo su orden, su mando. La violencia simbólica instauro un modo nuevo de avasallamiento que muestra el traslado de la violencia física a la violencia discursiva, esta última tiene características más profundas porque deja marcas en lugares no visibles, en lo dicho, en ese discurso que se vierte por la sociedad y, en este caso, en una sociedad que está naciendo a la historia, que asiste a su parto. Instaurar la violencia simbólica en la colonia haitiana significará dejar huellas imborrables en la historia, en el continente entero, es construir una capa discursiva que será la base arqueológica de nuestra cultura y que irá tomando nuevas formas con el correr de los siglos. Este hecho, muestra el funcionamiento de la estigmatización a un nivel sociológico y cultural que puede llevarnos a comprender la asociación del color con una condición social, a una clase, a tratar al distinto como inferior y que, en última instancia, fundamentó y fundamenta el maltrato.

La propiedad cinética del poder escapa a la propia hegemonía francesa que agotará sus esfuerzos por encapsularla, uno de esos esfuerzos serán los desplazamientos discursivos que confrontarán en la arena de combate.

La arena de combate

La burguesía francesa en territorio haitiano intentará mantener su poderío sobre el pueblo africano esclavizado, esto es un suceso de la historia, que puede estar sujeto a más de una interpretación. La humanidad adquiere derechos y, paradójicamente, los pierde en la arena de combate, en las luchas discursivas. En estas luchas se impone un dominador que ejerce el estigma, que deja la marca, sobre el dominado. Marca que es síntoma de violencia y es, esta marca, la que se patentiza en el cuerpo desde donde emerge la idea de libertad. En resumen, la idea de libertad nace del hecho de que unas clases dominen a otras.

El orden establecido por la hegemonía francesa en sus colonias se ha quebrado, el relato no sólo está fisurado sino que es insostenible. El discurso del subalterno brota desde la fisura, lo que posibilita los escasos movimientos sociales y las conquistas de algunos derechos individuales como la abolición de la esclavitud.

La supresión de la esclavitud es un discurso que permite el movimiento de descentralización del poder, la hegemonía está en crisis e intentará silenciar el rumor que hace eco en la matriz de la sociedad colonial. Una estrate-

gia para silenciar es negarla, invisibilizarla. Mecanismo que dejará residuos dentro del discurso dominante. Residuos que narrarán la historia a contrapelo de la hegemónica.

La supresión de la esclavitud en territorio haitiano ocurrido en el año 1804, es una reproducción histórica de lo ocurrido en Francia entre los años 1793 y 1794 y será la antesala del derrumbe de la monarquía francesa en dominios haitianos en 1808. Con este acontecimiento se instaura el discurso histórico de la reivindicación de la libertad como principio social que nos viene heredado de Europa por la declaración de los derechos individuales. Está claro que el discurso ha cambiado, que la episteme no es la misma y que es la oportunidad del subalterno de expresar su lucha de un modo popular y multitudinario, ya que estos superaban en número a los colonos franceses. Es la ocasión de gritar a todo el continente la acumulación de maltratos desde el comienzo de la trata esclavista, que se puede marcar a partir de la historia no narrada por los vencedores y que, sin embargo, Paul Giroy en el año 1993 lo da a conocer bajo el título de El Atlántico negro. El Atlántico negro a comienzos del siglo XVII puede señalarse como el inicio del espacio geográfico del sufrimiento y la muerte pero es además el espacio de los viajeros y de los marineros africanos que nacen en los barcos, es la cultura nacida en el Atlántico y que trae consigo la marca de la violencia. Surge en este espacio un anhelo de llegar a tierras nuevas y se instala un sueño que es la de conquistar su libertad. Entre este hecho y la supresión de la esclavitud como primera conquista libertaria transcurre un siglo de historia. Un siglo donde se cimientan los odios, los maltratos hacia el otro, el negro, el diferente en la arqueología discursiva del continente.

A pesar de la conquista de los derechos individuales por parte de los colonos africanos, mulatos, mestizos cimarrones y zambos, la hegemonía francesa no se dará por vencida y producirá un desplazamiento discursivo que provocará un intento de deslizamiento del concepto de libertad, que encierra una forma de autoridad, de poder. El francés emitirá un discurso del éxito sobre los derechos adquiridos por el africano que da cuenta de una pérdida de poder sobre este sujeto, a la vez, que significará una pérdida del espacio geográfico. El francés enunciará un discurso sobre la libertad en el que dirá son libres porque nosotros lo permitimos, esta es la visión europea sin embargo son derechos adquiridos que no significan la ruptura con el estigma sino la intensificación y la mutación de las formas de desprestigio y demonización. Aquello que no puede llevarse adelante por las vías lega-

les de dominación serán perpetradas en el campo discursivo. Se inicia una nueva ofensiva que consiste en la estigmatización de los modos culturales del negro. El negro posee una religión diferente, desconocida por lo tanto oscura como su piel. Esta raza pintada posee un modo de acceso diferente hacia el conocimiento, que se concreta por intermedio de la naturaleza, eso lo constituye en el otro. Este desprestigio lo situará en el espacio geográfico latinoamericano sobre los márgenes y, trazando un paralelismo, sobre los márgenes de su economía. La esclavitud y el estigma, otra vez, serán parte de un nuevo sistema productivo: los trabajos forzados remunerados, que son otra forma de esclavitud y un último intento discursivo por reactivar las antiguas prácticas esclavistas.

Crónica de la última tormenta

¿Quiénes son los destinatarios del discurso social del fin de la esclavitud y del inicio de la libertad?

Los sucesos históricos que enmarcan un proceso de esclavitud y sus múltiples discursos necesitan destinatarios que la legitimen, para ello antes que un discurso de liberación, es necesidad que desde la hegemonía emerja un discurso de la revolución puesto que no cederán ningún derecho sin entablar una lucha ideológica. Los productores del discurso social de la revolución eran, en un principio los africanos y luego los criollos, producto de mestizaje entre africanos y franceses. De modo que no se puede hablar de una polarización discursiva sino de un nuevo sujeto discursivo que será hijo de ambas culturas. La predominancia de un discurso sobre otro puede ser letal para la lucha que se entabla a finales del Siglo XVIII por la supremacía cultural, entre ellas la lingüística, la religiosa, la política, la económica en tierras haitianas.

El discurso de la libertad no implica el discurso de la aceptación del otro, del diferente, del negro, en este caso. De esta bronca social e histórica, de esta angustia colectiva parafraseando a Angenot, de esta creencia en el ser superior, nutrido y sustentado por el positivismo, por el darwinismo social y por el futurismo como corriente literaria, es que se erige el discurso estigmatizante sobre el negro que perdura hasta la actualidad. La última tormenta será entonces el último intento por recuperar la esclavitud como forma de

economía, al mismo tiempo que expresará, para este nuevo sujeto latinoamericano, la lucha estratégica con la historiografía. La historia que se entregó y se contó al mundo pero no la historia que da cuenta del rumor como proceso de producción discursiva a cargo del subalterno. Es oportuno citar las palabras de Spivak para quien la historiografía oficial nunca puede estar en plena concordancia con la conciencia del subalterno, he aquí la relación siempre asimétrica entre interpretación y transformación del mundo.

La última tormenta será el punto de contacto entre dos discursos, poderosos y diferentes. Poderosos porque implica una toma de postura ante la historia. Pienso la historia desde la propuesta colonial, europea o la reflexión desde una opción decolonial. Esta última postura conlleva leer la historia no narrada, investigar los sedimentos discursivos y rastrear los rumores. Los rumores tienen una velocidad que escapa al sujeto productor, cuando se ha emitido un discurso será difícil determinar los surcos que hará en la sociedad, escapa a la región donde se generó, al país que lo incubó y, probablemente, se extiende por todo un continente, este es el caso de la revolución de Haití. Estos rumores explotaron y fueron gestando las futuras revoluciones latinoamericanas a lo largo del continente; al tiempo la hegemonía, con el mismo procedimiento, gestó la estigmatización del negro que sobrevivió a nuestra contemporaneidad. Dos discursos en disputa, dos discursos en contacto permanente. Por un lado, el discurso de la revolución y, por otro, el del estigma. Mientras el discurso de la revolución va transformándose constantemente en la batalla cotidiana del latinoamericano por sostener las conquistas adquiridas y de ir ganando terreno en materia de derechos, concientizando a las nuevas generaciones de la existencia de un imperio que espera desde las sombras la oportunidad para colonizar, conquistar y cercenar nuestros derechos. El discurso del estigma son las huellas, las marcas, la contraofensiva cotidiana, la violencia simbólica implantada desde aquella lejana conquista y colonización, que sigue latiendo en el útero de una sociedad que reproduce expresiones desafortunadas en contra del negro y que, ya no representa sólo un color sino el otro, el que no me gusta, el diferente, el pobre, el indigente, el campesino, el ignorante, el empleado, en fin el hombre común que hace lo que puede con aquello que le dejaron los siglos de maltrato.

El discurso social es una construcción colectiva basada en la producción individual que realiza el hombre, de una determinada sociedad inmerso en un período histórico concreto. Los discursos se construyen conforme a lo

que la sociedad va seleccionando como “decible”, ya que este decir conlleva activar un dispositivo de poder que se relaciona con la distribución de la información, a la vez que señala aquello que no se puede decir, de manera que define un estado de sociedad. El discurso tiene la capacidad de instituir destinatarios mediante la identificación puesto que el discurso es la zona de las luchas económicas y políticas. Al ser una zona tan delicada la unilateralidad no existe, en consecuencia se van a entrecruzar un sinfín de mosaicos discursivos o una red de relaciones sistémicas de gran movilidad, a la vez que conforman una arqueología de discursos.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M.(1983). Intertextualidad, interdiscursividad, discurso social. Texte2: 101-113, Revista de crítica y teoría literaria. Canadá. Les Editions Trintexte.
- Carpentier, A. (2007). El reino de este mundo. Editorial Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Mazzadra, S. (2008). Introducción. En Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales, pp. 15-32. Madrid: Proyecto Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (2016). La opción decolonial. (Entrevista en Bolonia, Italia). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5FcebWb8Q_c
- Rosbach de Olmos, L. ¿Qué pasa con el Pacífico Negro en el Atlántico Negro? El Atlántico Negro de Paul Gilroy frente a los acontecimientos (afro) colombianos. Memorias 11: 199-219. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85512905012>
- Chakravorty Spivak, G. (2008). Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la Historiografía Pp. 33-69. En Mazzadra, S. (Comp.), Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales (pp. 33-69). Madrid: Proyecto Traficantes de Sueños.
- Chakravorty Spivak, G. (2014). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Documento de la cátedra Teoría de la Investigación a cargo de la Lic. Gladys Loys. UNSE Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud.

La tensión narrativa entre el silencio y la superexposición en los relatos sobre Malvinas: apuntes sobre el Memorándum Almazán

Gabriel Dutto

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”; Universidad Nacional de José C. Paz
gabrieldutto@gmail.com

Contexto

A pesar de que es posible someter a la literatura de posdictadura a una disección según el año al que la obra en particular haga referencia y al episodio político específico (el advenimiento del régimen, el mundial, la contraofensiva de Montoneros, la guerra de Malvinas, etc.), los artificios narrativos parecen encontrar denominadores comunes en su hacer. El puente trazado para abordar las ficciones que emanan de los mecanismos del trauma en disputa con los mecanismos de la memoria lleva a un cúmulo de elementos discursivos que aparecen repetidamente en la narrativa bajo esta temática y fundan una sensación de unidad. Así, encontramos algunos críticos que analizan los escritos desde la década del 80 en adelante y los catalogan con diferentes nombres (por ejemplo, es el caso de Elsa Drucaroff que ofrece un término: Nueva Narrativa Argentina (NNA) porque perciben no sólo la unidad tópica, sino también aquella relativa a estos elementos que ostentan los escritores en sus discursos: todos ellos recurren a mecanismos del silencio para contar. Un ejemplo claro es la abundancia de elipsis y metonimias capaces de desarrollar un discurso sesgado y fragmentario que sirve para comentar y sugerir el horror desde la forma del relato.

Pilar Calveiro, como historiadora y teórica de la literatura, además de ser una sobreviviente de un campo de concentración en la Argentina, desarrolló con autoridad muchos textos técnicos que hacen mención al periodo y al silencio cernido sobre él que encuentra en la posterior etapa democrática una dificultad para contar porque los significantes son escasos a la hora

de la trasmisión de la experiencia. Esto puede manifestarse también en el ámbito de la ficción que se encargó de buscar su propia voz y la encontró, paradójicamente, en el silencio: “El énfasis en la indecibilidad-intransmisible de ciertas experiencias límite termina por hacer de ellas algo confinado, parte de un “mundo aparte”, pretendiéndolas incomunicables” (Calveiro, 2008, p.119). La autora menciona que esta situación aísla a la víctima por su incapacidad para transmitir la experiencia de forma cabal, por lo que la recurrencia a la ficción se vuelve una necesidad. Sin mencionarlo directamente, la Calveiro retoma conceptos de La Capra, quien enfatiza la importancia de la elaboración de los sucesos traumáticos a través de la ficción porque aporta una perspectiva diferente y más intimista (permite hurgar en situaciones que le escapan a la superficie del hecho) que la aparentemente objetiva y aséptica documentación a través de elementos de la historiografía (ya sean manifestaciones escritas u orales). La memoria, así, encontraría la posibilidad de emerger de una elaboración del trauma para no “olvidar para siempre”, en términos de Benjamin.

En esta dirección, Adriana Imperatore en su texto “Memoria crítica en la literatura, a propósito de dos novelas de Luis Gusmán”, menciona lo siguiente acerca de la memoria crítica como concepto preponderante en la manifestación de estos relatos de posdictadura:

Las características de este tipo de memoria son las siguientes: no pretende un recuerdo total, sino que enfatiza los criterios de selectividad; por lo tanto admite los cambios que el presente ejerce sobre el pasado; cuestiona los relatos cristalizados y reconoce los matices; se propone comprender sin por eso justificar el horror (...); en algún punto el trabajo de la memoria crítica contribuye al proceso de toma de distancia en que la memoria se vuelve ejemplar: hace uso del pasado en función del presente y proyecta preguntas y nuevas condiciones hacia el futuro. (Imperatore, 2008, p.79)

Resulta interesante extraer de esta cita la forma en la que los tiempos se imbrican a partir de los mecanismos de la memoria y del trauma. Las ficciones que proponen contar el horror eligen hacerlo de manera elíptica y paratextual para elaborar relatos que cuestionen en su integridad ese pasado y lo aborden partiendo desde el detalle para llegar a la generalidad de la representación de una época (en términos sociales, políticos y psicoanalíticos). Las ficciones de posdictadura no sólo remiten al hecho traumático,

sino que lo interrogan, lo cuestionan, lo desdoblán y lo diseccionan proyectándolo al futuro. Se trata del mercado de bienes simbólicos de una sociedad en el que la literatura juega un rol fundamental. La historia oficial elige contar desde imágenes cristalizadas y unívocas, mientras que la literatura opta por un esquema rizomático polisémico para el abordaje del significado de un hecho. La narrativa trabaja en los límites, donde el discurso del poder deja de lado elementos silenciados. Los resignifica y los pone en primer plano, paradójicamente, a través de los artificios discursivos del ocultamiento. El esconder deliberadamente en esas narraciones sólo denuncia que hay un elemento que pugna por emerger que se convierte en el centro del relato. Resulta interesante, en este punto, tomar el análisis de José Maristany en su libro *Narraciones peligrosas* donde expresa que estos procedimientos son más propios de la democracia que de la dictadura, ya que "...el juego de la democracia es esconder la violencia de los mecanismos coercitivos del poder asegurando al mismo tiempo su funcionamiento" (Maristany, 1999, p.21).

Claro, los textos de posdictadura, todos escritos en democracia (excepto algunos que podríamos identificar como las piedras fundamentales de esta literatura, como, por ejemplo, *Los pichiciegos*, de 1982), dan cuenta del hecho desde esta perspectiva que opera a partir de los silencios, lo no dicho, el engaño y la evasión. Sin dudas, la operación de un discurso violentado desde la palabra y la acción, la sujeción de los cuerpos (que siempre cuentan), la intervención del campo cultura y la persecución a la palabra durante la última dictadura cívico-militar han operado en construir una forma además de un contenido en lo relatos que hablan y hablarán de ella. Sin embargo, la pregunta brota: ¿son mecanismos heredados del periodo oscuro? ¿Son mecanismos pertinentes de la democracia para garantizar su funcionamiento? ¿Hay fuerzas oscuras en la democracia latentes que la tiñen y la manipulan? ¿Es un acto consciente o inconsciente el de la operación literaria que se desarrolla aquí?

Malvinas

En la narrativa avocada a la guerra de Malvinas es evidente que en muchos casos se elabora una producción atravesada por los mismos elementos narrativos desarrollados anteriormente. Son muchas las ficciones que tratan el hecho y que lo abordan desde el silenciamiento opresivo que encuentra en

algún momento una forma de emergencia. Es el caso, por ejemplo, de Ciencias morales, la novela de Martín Kohan, que transcurre dentro de las paredes del Colegio Nacional Buenos Aires durante 1982, dato que nos llega por pequeñas pistas que son marcas de la época y, sobre todo, por los ruidos de afuera del establecimiento (bombos, sirenas, manifestación popular, tiros) que pugnan por entrar metafóricamente y despertar a los personajes que transcurren los acontecimientos en la reproducción de un sistema opresivo. Toda la maquinaria de este tipo de relatos aquí está desplegada: se cuenta sin contar, a través de alusiones, de miradas, de trascendidos y de un clima sofocante.

Sin embargo, estos silencios que se yerguen sobre estos relatos son, desde la óptica de Malvinas, un elemento más que propiciará la producción pendular entre lo no dicho y la súper exposición histriónica. El hecho catalogado como una guerra, las formas en las que se desarrolló en los medios de comunicación de la época (la revista Gente manifestaba que íbamos ganando o los programas de televisión que recaudaban dinero y víveres para los valientes en el frente que nunca verían nada de lo que había desfilado por la pantalla a los ojos de todos), el enclave posterior en el imaginario popular sobre el ex combatiente (¿un perdedor?, ¿un héroe?, ¿un loco?, ¿una víctima?), las declamaciones del gobierno militar hacia la sociedad y de la sociedad hacia el gobierno que enfatizaban el apoyo contra un enemigo común, se desligaron de las operaciones del ocultamiento y mostraron para estas ficciones el rostro de la teatralidad.

En esta dirección es que posee un sentido la forma de contar desde la perspectiva bajtiniana de la carnavalización. La diferencia fundamental que opera el suceso guerra en contraposición a la represión ilegal del terrorismo de Estado, que actúa en la oscuridad, ofrecen una perspectiva de análisis diferente en cuanto a las ficciones que abordarán un nuevo trauma, pero desarrollado en la superficie. Esta paradoja sólo puede ser representada en la puesta en escena de la guerra, pero sin su componente histórico genérico que la vuelve sublime y la desliza al territorio del mito: el componente épico en estos relatos es desacralizado.

No es de extrañar que la farsa se yerga sobre las novelas y los cuentos sobre Malvinas. La tensión de los límites de la épica sugiere ingresar en diferentes terrenos que cuentan sin ocultar y elaboran el hecho traumático (derrota, denuncia de maltratos y muerte de muchos jóvenes) en primer plano, pero

deformándolo, develando sus límites inciertos e incómodos para explorar y traducir el significante que allí está operado.

Imposible resulta eludir la ficción fundacional de la narrativa de posdictadura que, de hecho, tiene por tema principal a Malvinas: Los pichiciegos, de Fogwill. No sólo aúna los dos conceptos que se están desarrollando aquí, sino que también, al concentrarse en la guerra decide hacerlo desde una mirada picaresca (siguiendo el análisis de Schwartzmann y de Sarlo sobre la novela). El grupo de desertores escondido en la pichicera esperará a que la guerra acabe para salir o no saldrá nunca. La acción que de allí emana es toda ella antiépica: esos personajes no tienen nada de heroico, sólo quieren sobrevivir. Cada uno de ellos representa un papel, un personaje allí en la oscuridad, bajo la tierra (con toda la carga simbólica que tienen estos dos últimos datos) que le garantizará atravesar el ingrato episodio de la guerra que no buscaron, que no los representa y que, definitivamente, los aleja de todo ideal relacionado con la argentinidad.

Entonces, la guerra de Malvinas, como una península del horror que supuso la dictadura en términos narrativos supone partir de los artificios del ocultamiento antes expresados para deformarse en los engranajes declamatorios del engaño y lo teatral. Estas ficciones, comandadas por el libro de Fogwill tenderán a la exposición del hecho con la intención de violentarlo.

Memorándum Almazán

Bajtín trabaja sobre el concepto de carnavalización. En su estudio subyace la idea de la representación, de la puesta en escena. La inversión de roles operada en sus estudios sobre los carnavales de la antigüedad garantizaba una exposición de los elementos disonantes en las relaciones humanas tejidas entre los sujetos de la época. Cada uno actuaba como lo veía al otro y, en esa performance, aparecían los rasgos distorsionados, los límites pervertidos, la crítica y, sobre todo, la verdad. Las ficciones sobre la guerra de Malvinas no ocultan porque deben denunciar: el hecho, la mentira, la atrocidad... aquí no está presente el narrador de Benjamin: los que volvían del frente de batalla con historias para contar no lo hacían mudos sino gritando, lo que los volvía el liberado de la caverna de Platón: nadie le creía, todos le rehuían; lo ignoraban. Estaba loco.

La puesta en escena que suponen las ficciones de la guerra de Malvinas (muestran la guerra en primer plano, sin embargo, exponen los elementos más discordantes con el mito y la heroicidad sobre ella) está realizada en términos histriónicos carnavalescos: invierten las cargas no sólo de los elementos épicos sino también de los mecanismos de las ficciones de posdictadura: esa superexposición del hecho llevada a los límites para cuestionarlo, para elaborarlo. No hay aquí un fantasma flotante pugnando por mostrarse, como en las otras ficciones que toman al periodo del 76; está todo allí, pero disfrazado, revuelto, incómodo.

En el cuento de Juan Forn, “Memorándum Almazán”, aparecen no sólo los mecanismos del silencio precisos de este tipo de ficciones sino también toda la teatralidad incómoda que supone el suceso: es un ex combatiente que llega a las puertas de la embajada argentina en Chile luego de la guerra (poco tiempo después de terminada) para pedir una ayuda económica. El personaje es mudo, la guerra lo dejó así (con toda la carga simbólica que tiene este dato en función de lo que venimos operando), por eso escribe patéticamente en un papel lo que quiere manifestar y se vale de su presencia, de su uniforme y de su pesar para hacerse entender.

El cuento es narrado por uno de los personajes de la embajada que retoma la perspectiva de la mano derecha del embajador (el embajador de hecho, porque es quien se encarga realmente de todo) quien apadrinó en primera instancia a este joven que había peleado en las islas y cuenta el hecho desde una mirada retrospectiva y lesionada (está en una dependencia lejana, sin honores y cumpliendo un castigo burocrático) que lo obliga a retomar el hecho de forma fragmentada para poder reelaborarlo. Al dejar entrar al joven comienza a montarse una puesta en escena brutal en la que cada uno de los sujetos/personajes que allí trabajaban mecánicamente día tras día debe elegir un rol y una postura no sólo frente al muchacho mudo ex combatiente, sino también frente al nuevo orden establecido en la embajada. La inversión de roles, la duplicación del espacio representado (es un cuento en el que se monta una representación), la tensión de los límites impuestos en el espacio y en el género propician un proceso de desacralización no sólo de la embajada como lugar estricto, solemne y mecánico de trabajo, sino también de la guerra de Malvinas: el muchacho que había revolucionado todo y a todos descubre su farsa (como género y como mentira) al quemarse ridículamente con aceite enfrente de los invitados a su casa y gritar e insultar en chileno. O sea, estaba haciendo uso de una identidad ajena; había tomado, vilmen-

te, la identidad de un ex combatiente ya que sabía que la mirada sobre este tipo social operaría en términos especulares, ocultándolo: quienes lo ven a él están viéndose a sí mismo, incómodos por lo que piensan sobre la guerra y sobre los que pelearon allí:

El chico siguió con el sistema de papелitos, pero a partir de la bendición del embajador no necesitó escribir tanto: lo único que tenía que hacer era sonreír u asentir con la cabeza para mantener un diálogo, porque ahora todos trataban de facilitarle la comunicación y terminaban hablándole sin parar. Aquellas personas capaces de ignorar a alguien con el más perfecto descaro, en cuanto creían ver para ellos un signo para ellos imperdonable de vulgaridad, mal gusto o falta de tacto (una ese excesiva, un esmalte de uñas levemente chillón, un gesto del mano mínimamente itálico), se abstendían de todos sus pruritos cuando estaban con él. (Forn, 2008, p.33)

Entonces, no sólo el protagonista representaba un rol, sino que cada uno de los personajes que danzaban a su alrededor también lo hacía de manera consciente. Ellos habían desafiado sus límites, al igual que esta ficción sobre la guerra de Malvinas que expone el suceso en primer plano, desde el protagonista que lleva su presencia hacia la embajada argentina para mostrarle simbólicamente a la sociedad qué es lo que le habían hecho a él. Estar mudo no sólo significaba una forma de ocultar su acento chileno, sino también la marca distintiva del trauma: es una cicatriz brutal que todos estarían obligados a observar.

Estos apuntes sobre el cuento muestran que la desacralización carnava- lizada del episodio guerra funciona como un elemento que actúa sobre el trauma y lo elabora. La ficción, nuevamente, operando con mecanismos diferentes a los del discurso político o sociológico para adentrarse en las profundidades del hecho: en el caso del cuento de Forn no sólo trabaja sobre la aberración de la guerra sino también sobre la responsabilidad civil y militar desde un lugar perturbador y enriquecido.

Referencias bibliográficas

- Forn, J. (2008). Memorándum Almazán. En Nadar de noche. Buenos aires: Emecé.
- Maristany, J. (1999). Narraciones peligrosas (resistencia y adhesión en las novelas del proceso). Buenos Aires: Biblos.
- Calveiro, P. (2008). Tortura y desaparición de personas, nuevos modos y sentidos. En De memoria. Tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión. Buenos Aires: Eudeba.
- Imperatore, A. (2007). Memoria crítica en la literatura, a propósito de dos novelas de Luis Gusmán. En De memoria. Tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión. Buenos aires: Eudeba.
- Kohan, M. (2008). Ciencias morales. Buenos Aires: Anagrama.
- Drucaroff, E. (2011). Los prisioneros de la torre (política, relatos y jóvenes en la posdictadura. Buenos Aires: Emecé.
- Vitullo, J. (2012). Islas imaginadas. La guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos. Buenos Aires: Corregidor.
- Bajtín, M. (2005). La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. (2005). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Memoria, historia y ficción: las voces presentes del pasado

Nora Schujman
Instituto Superior n° 36 – Rosario
noris612003@yahoo.com.ar

Introducción

Este escrito forma parte de un proyecto de Investigación y Tesis de Maestría en curso que aborda la relación entre pasado reciente y literatura, problematizando la relación entre historia y ficción. En este caso abordamos el libro *Los que volvieron* de Mágina Averbach por considerar que la novela tematiza y problematiza las relaciones entre literatura, memoria e historia de un modo novedoso en el campo de la LIJ. La novela relata, desde la ficción, hechos ocurridos en Melincué, un pueblo del sur de Santa Fe en 2003, donde alumnos y alumnas de la escuela Pablo Pizzurno comienzan una investigación sobre dos cuerpos enterrados como NN en el cementerio de la localidad, revelando así la identidad de Ives Domergue y Cristina Cialceta, que habían sido secuestrados en Rosario durante la Dictadura cívico-militar instaurada en 1976.

La memoria y el relato

El terrorismo de Estado implantado a partir de ese momento ocasionó secuestros, saqueos, muertes, torturas, robo de bebés y la desaparición física de 30.000 personas. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional llevó a cabo un ejercicio particular de la violencia política: la sistematización de la práctica del terror en todo el cuerpo social que implicó también la arrasadora censura y destrucción de las producciones culturales a través de la Operación Claridad (Raggio, Salvatori: 2009, p.14). El campo de la producción destinada a los niño/as y jóvenes no estuvo exento de esta devastación: libros prohibidos y persecuciones a sus autores fueron algu-

nas de las manifestaciones del autoritarismo que caracterizó a este período, revelando no sólo una concepción sobre qué es y qué no es lo literario, sino una ideología sobre “lo infantil” que nos remite a la metáfora del “corral” que Graciela Montes desarrolla en su conocido libro *El corral de la infancia* (1990). Así lo develan los argumentos sobre la inconveniencia de ciertas lecturas para la infancia que quedaron plasmados en los decretos de la dictadura que prohibían libros como *La torre de cubos* de Laura Devtach (1986) o *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (2006), entre otros, invocando variadas razones que iban desde impugnar el uso de ilimitada fantasía hasta alegar el atentado contra la propiedad privada y la autoridad.

Considerando que este tiempo pasado, doloroso y traumático, no deja de tener efectos en el presente, es fundamental tomar postura frente a lo sucedido, entendiendo que como plantea el prólogo al libro *Leer al desaparecido* de Ignacio Scerbo (2014) “...estos son tiempos de transmisión (y que) el recuerdo de lo acontecido se vuelve memoria” (pág. 11), con un pasado que aún tiene efectos por su carácter traumático que no sólo implican a los sujetos que fueron protagonistas directos, sino que atraviesan el cuerpo social intergeneracionalmente. Por su parte, en su libro *Temas de literatura infantil* (2015), Fanuel Hanán Díaz dedica un capítulo a lo que denomina libros perturbadores, aquellos que abordan temas inquietantes que no son placenteros sino desestabilizadores como la muerte, el abandono, la sexualidad, entre otros y que suelen ser desterrados del canon escolar y familiar, en una especie de autocensura que debería ser al menos revisada y debatida. Teniendo en cuenta que estos elementos, son necesarias algunas preguntas: ¿Cómo narrar el horror a niños, niñas y jóvenes? ¿Es posible hacerlo a partir de la ficción?

Partimos de considerar a la memoria colectiva como una construcción, una operación cultural y política que no es fija o estática, sino que se encuentra en permanente lucha por su sentido: el testimonio directo de las víctimas, el recuerdo, las imágenes, los documentos, el discurso periodístico y político y otros discursos sociales orales y escritos han sido las formas en que se han ido configurado las políticas de la memoria como relatos en pugna. Así, la transmisión de la experiencia del horror ha tomado diversos caminos a lo largo de estas décadas siendo la literatura en particular una de las que con gran potencia se ha impuesto ya que, por su carácter polisémico y metafórico, orienta hacia la realidad histórica y social con recorridos distintos a la Historia. A partir del regreso al orden democrático se abrió una

nueva perspectiva con escritos destinados a niños y jóvenes que abordaron la historia reciente y sus consecuencias traumáticas para la sociedad. En esta producción aparecieron dos líneas definidas: por un lado, textos informativos, que con una poética particular y un lenguaje cuidado, especialmente dirigido a niños y niñas, transmitían lo sucedido durante la dictadura. El ejemplo paradigmático de estos textos es *El golpe y los chicos* de Graciela Montes, que salió primera vez en 1996 como fascículo del diario *Página doce* y se editó luego como libro que cuenta de manera contundente y sin edulcoramientos, los sucesos ocasionados por el terrorismo de estado a partir del golpe de 1976, la historia de las Madres de Plaza de Mayo, el comienzo de la democracia desde el juicio a los comandantes con el gobierno de Alfonsín hasta las leyes de Punto final y de Obediencia Debida y el indulto otorgado por Menem en 1990. Introduce además en la segunda parte testimonios de hijos de desaparecidos. Por otra parte, autores reconocidos de LIJ comenzaron a publicar textos literarios que, con recursos formales condensaban aspectos de la experiencia a partir de un verosímil que donde tópicos como la solidaridad, la resistencia, los desaparecidos, la muerte y el autoritarismo son parte de la trama. Apelando a variados géneros que fueron desde el realismo pasando por el terror, el fantástico y el policial, comenzó a formarse un corpus cuyo pacto ficcional creó mundos posibles que, sin ser copia de la realidad, nunca dejaron de aludir a ella con formas de conocimiento diferentes a las habituales donde lo sensible y lo afectivo adquirían un lugar fundamental. Así, la literatura de la memoria, se fue abriendo un camino en el campo de la infancia, con una recepción dispar confirmando que la literatura infantil está lejos de ser un discurso neutral. Actualmente son numerosos los autores tanto argentinos como latinoamericanos que, dentro del campo de la LIJ, tematizan tópicos del pasado reciente, contando la historia reciente sin moralejas, sin transmisiones obturantes o didactizantes, instalando preguntas en los lugares donde los relatos cerrados hacen peligrar la posibilidad construir memoria. La articulación entre historia y ficción a través de la literatura representa entonces un terreno cargado de riquezas y potencialidades, ya que habilita relacionar el pasado y presente desde dispositivos de invención que permiten articular la memoria personal y social, con mecanismos formales, modos de decir alusivos, torsiones del lenguaje, sin pretensión de totalidad y conclusividad, transformándose así en una forma potente de difusión y denuncia para cumplir con lo que Paul Ricoeur (2004) denomina deber de memoria.

Si partimos del planteo de Tzvetan Todorov (1979), cuando distingue entre historia y discurso, entre lo que se cuenta y cómo se lo cuenta, es posible pensar que cada texto es absolutamente singular en la elección de los aspectos formales elegidos para narrar y también en el foco y recorte de lo que se cuenta, que vuelve relevante la forma artística elegida. Precisamente, el libro que nos ocupa, recogiendo y resignificando la tradición anterior, trabaja con un nuevo modo de contar porque lo hace ficcionalizando un hecho histórico efectivamente ocurrido, cuyos protagonistas todavía pueden testimoniar, con mecanismos literarios que ofrecen nuevas posibilidades para la transmisión. Queremos en esta ponencia destacar algunas estrategias de la novela: por un lado, la apelación a géneros como el fantástico y el policial que se anudan al modo particular en que se configuran las voces y los tiempos narrativos y por otro, la inscripción de elementos paratextuales que asumen la problematización del núcleo realidad-ficción.

Los lugares privilegiados para la emergencia del límite, de la amputación o de la ficción de realidad, son los incipit de los relatos, las aperturas. Comenzar es cortar, erigir un umbral que modifica masivamente las modalidades del enunciado. Comenzar es predicar la arbitrariedad absoluta del origen y del punto de partida, establecer el lugar y la posición de la enunciación, instituir el cuerpo extraño (...), lo anormal, la violación a la ley, el enigma, la carencia, el no saber. (Ludmer, 1975, p.20)

Así, el incipit en la novela es el capítulo “Los que se perdieron”, en el cual, a través del género fantástico, la autora da voz a los estudiantes desaparecidos, intercalando en el texto y con una tipografía diferente su historia, su espera y su sufrimiento, sus pensamientos y evaluaciones acerca de lo sucedido y de lo que va sucediendo con los y las alumnos/as de la escuela que poco a poco comienzan a acercarse a la verdad. Por otro lado, uno de los personajes llamado Ju, a quienes estos seres fantasmales ven y sienten, tiene como rasgo la posibilidad de percibir signos extraños que la llevan a leer en la biblioteca diarios de la época uno de cuyos titulares informa sobre el hallazgo de dos cuerpos asesinados que habían sido enterrados como NN en el cementerio local. Ju propone entonces a sus compañeros “El tema”, título de la primera parte del libro: investigar sobre la identidad de los mismos. Además del género fantástico, este despliegue de la novela en dos tiempos, el del crimen y el de la investigación propone una construcción típica del po-

lial. Ambos momentos se articulan por el enigma y también trae las voces del hermano de Ives y la mamá de Cristina que narran sus dudas y miedos ante la desaparición inexplicable de ambos jóvenes. El esquema del género policial se sostiene con la diagramación: la primera parte instala el tema y el enigma, las dos segundas los avatares de la investigación y la última, las conclusiones con las últimas develaciones del enigma que entrelaza la ficción con la historia de nuestro país. La voz que lleva el hilo narrativo es una de las estudiantes protagonistas que, en primera persona va relatando los hechos. Sus recuerdos evocan lo ocurrido en la escuela y entre sus compañeros, poniendo en juego su subjetividad y sus vacilaciones. En este sentido, se puede hablar de otro tiempo, el de la enunciación que opera instalando en el pasado el crimen y la investigación. “Estoy tratando de acordarme cómo nos sentábamos los cinco. Y cómo éramos también, porque no somos los mismos. La historia nos cambió a todos. Aunque hay cosas que no cambian...” (p.17). Narrando el mundo también se va narrando a sí misma anudando su propia experiencia a la de sus pares y su comunidad con una focalización subjetiva que es testimonio de un suceso terrible.

Con respecto a los elementos del paratexto, son variados los autores que desde el campo de los estudios literarios y culturales sostienen no son meramente escritos auxiliares, sino que son fundamentales para la construcción de sentido. En este caso, cumplen al menos dos funciones. Por un lado, explicitan el destinatario ya que la novela se encuentra editada en Sudamericana Joven. Por otro, son lugares privilegiados para la emergencia de la problematización historia – ficción ya que referencian el relato a hechos efectivamente ocurridos y al mismo tiempo toman distancia de ellos. En el prólogo, estos acontecimientos históricos están señalados con referentes espacio temporales explícitos y constatables, pero al mismo tiempo, el cómo se los cuenta crea un mundo autorreferencial, autónomo, con leyes propias y con recursos estéticos que presentan la historia como una perspectiva, un punto de vista, proponiendo un pacto de lectura que no se ajusta a los mismos criterios de verdad que poseen los textos informativos, y se acercan al discurso de la memoria, porque sus mecanismos de construcción van en contra de una posible fijeza. La autora de *Los que volvieron* en lo que denomina “Prólogo, dedicatoria y advertencia” afirma que “Lo que cuento no es la historia tal cual pasó. Lo que pasó, creo es mucho más que esto, que fabriqué con palabras un verano (...) Esta es mi versión. La pienso como un eco que va detrás de la historia, nunca en contra, nunca en competencia”

(p.7) y más adelante pide disculpas a los protagonistas: “Los verdaderos, digo. Porque, aunque esto no fue lo que pasó en Melincué, sin Melincué, esta historia no existiría” (p.8) articulando así el espacio ficcional con el espacio histórico, en las fronteras entre uno y otro. El epígrafe de Eduardo Belgrano Rawson refuerza estas afirmaciones ya que en él dice que, para escribir una novela, hay que olvidarse “...prolijamente de la historia y escribir otra cosa.” (p.5), haciendo referencia a la incompletud, a los blancos entre escritura y memoria. Esta intervención de la subjetividad es justamente lo que le da riqueza al discurso literario cuando se hace cargo de narrar ya que configura su discurso con los destellos del recuerdo. De este modo lo expresa Márgara Averbach en el prólogo: “Lo que quiero es volver a contar de otra forma la magia infinita del recuerdo recuperado por ese pueblo...” (p.9). Con la doble intención de denunciar y sensibilizar al público joven la autora se siente implicada anulando cualquier posible lejanía con los hechos narrados, apelando a operaciones formales propias del discurso literario para contar una verdad histórica. Por último, como afirma Maite Alvarado (2010), los elementos del paratexto no son sólo los que se pueden encontrar dentro del libro, sino que incluye otros textos sociales como catálogos, críticas literarias y entrevistas a los autores. En este sentido, es ineludible articular la novela con otras producciones anteriores que aluden al mismo hecho desde otros formatos, soportes o géneros. Nos referimos, en principio a las entrevistas realizadas en Canal Encuentro a la docente y a los estudiantes que llevaron la investigación adelante en Melincué y al libro *Huesos desnudos* (2012) de Eric Domergue, hermano del Ives Domergue, quien cuenta la historia desde su experiencia buscándolo, narrando también la historia familiar. Estos paratextos siguen problematizando y a la vez enriquecen la perspectiva de la relación entre la historia, la memoria y el modo de contarla.

Para terminar, podemos mencionar un antecedente inmediato de este tipo de producción que es el libro *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*, libro explícitamente dirigido a niños y niñas. En él se narran cuatro historias de nietos recuperados, hijos e hijas de desaparecidos, cuyas búsquedas, identidades y reencuentros son narrados por reconocidos autores de LIJ: Paula Bombara, Iris Rivera, Mario Méndez y Teresa Andruetto junto a las imágenes de Pablo Bernasconi, Isvansch, Irene Singer y María Wernicke. Creemos que ambos libros recogen y renuevan tradiciones anteriores articulando los hechos históricos con recursos propios de los procesos de ficcionalización tejiendo un decir testimonial desde lo literario que,

no oblitera la memoria, sino que opera para decir una verdad, necesariamente entre el recuerdo y el olvido.

Referencias bibliográficas

- AAVV [2013] (2014): *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: CalibroscoPIO
- Averbach, Margara (2016): *Los que volvieron*. Buenos Aires: Sudamericana Joven
- Alvarado, Maite (2010): *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA
- Bornemann, Elsa (2006) [1975]. *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Alaguara
- Delgado, Verónica y otros [2009] (2012): "Literatura y memoria" en *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente*. Rosario, Homo Sapiens. Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (coord.)
- Devetach, Laura (1986) [1966]. *La torre de cubos*. Buenos Aires: Colihue
- Díaz Hanan, Fanuel (2015): *Temas de literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Domergue, Eric: *Huesos desnudos*. Colihue, 2012
- Ludmer, Josefina (1977): *Onetti, los procesos de construcción del relato*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Montes, Graciela (1990): *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- _____ (1996): *El golpe y los chicos*. Buenos Aires Gramon Colihue
- Pesclevi, Gabriela (2014). *Libros que muerden. La literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Ricoeur, Paul (2004): *La historia, la memoria, el olvido*. México: Ed. FCE
- Sarlo, Beatriz (2005): *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI
- Scerbo, Ignacio (2014): *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Ed. Comunicarte
- Todorov, Tzvetan [1966] (1979): "Las categorías del relato literario" en *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo
- Señal Santa Fe (2016): *El caso Melincué*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9kYEOEpBUoo>

Justicia e Historia.

Actualización de un debate recurrente

Héctor Alfredo Barbero
Universidad Nacional de Mar del Plata
hectorbarbero@yahoo.com.ar

Introducción

La relación entre Justicia e Historia constituye uno de los tópicos recurrentes en las preocupaciones de los académicos en torno a la función social de su actividad. El actual ciclo de juzgamiento de los delitos cometidos por la última dictadura argentina ha reactualizado este debate a partir de la participación de investigadores pertenecientes al campo de la Historia Reciente en diversos procesos en calidad de testigos. Algunos de ellos han procurado problematizar la relación entre ambas disciplinas y volcar en público sus impresiones personales en relación al acto de testimoniar. Sin embargo, ni esa resulta la única forma de vinculación posible entre Historia y Justicia, ni los modos en que los historiadores piensan su relación con la Justicia necesariamente refleja su anverso: los modos en que la Justicia establece su vínculo con la Historia.

Esta ponencia procurará entonces reflexionar en torno a los múltiples vínculos que se trazan entre ambos campos, a través del análisis de un caso particular: el juicio conocido como “Fuerza de Tareas 5”, llevado adelante por el Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de La Plata durante el año 2015. Intenta exponer algunos nudos problemáticos que han surgido durante el proceso de investigación para la elaboración de la Tesis de Maestría en Historia y Memoria de la Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

I

La relación entre Historia y Justicia ha sido estudiada por diversos académicos que han reflexionado en torno a la entidad de la primera, al método que la caracteriza y a su utilidad social. No alcanzaría el espacio reservado para esta ponencia para dar cuenta de las múltiples discusiones en torno a estos tres puntos que atravesaron y atraviesan a la comunidad historiográfica. De todo el cúmulo de páginas que estos debates han generado, señalaré en este punto algunos elementos significativos para pensar la relación entre el campo de la historia y el accionar de la justicia en términos generales.

En el proceso de crítica a la historiografía tradicional y reivindicación de nuevas formas de hacer historia, diversos autores han recurrido a comparar los métodos de ambos campos del conocimiento para explorar el pasado. Marc Bloch (2001) ha recurrido a esa analogía para reflexionar sobre la imparcialidad, la valoración y el juicio moral en el trabajo del historiador. Carlo Ginzburg (1993) ha explorado las similitudes y diferencias en los métodos adoptados por jueces e historiadores en el proceso de indagación del pasado, a propósito del juzgamiento de un amigo suyo, Adriano Sofri, dirigente de la organización Lotta Continua, acusado de organizar el asesinato de un policía italiano. Alessandro Portelli (1991) ha recurrido al tratamiento por parte del juez de los testimonios orales en las causas, dando cuenta de la mediación que operan los agentes judiciales de las palabras de los protagonistas.

La compilación de Saúl Friedlander, *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final* (2007), permite al lector asomarse a las múltiples implicancias de los debates que la cuestión del tratamiento del nazismo ha generado en la comunidad internacional de historiadores. Entre ellas, el carácter de la verdad y el discurso históricos, las posibilidades de representación del horror, los vínculos con la justicia y la determinación de las causas de los procesos históricos, entre otros temas de interés. Otros historiadores han reflexionado sobre el papel de la historia en los procesos de justicia. Henry Rousso, en una entrevista concedida en ocasión de visitar la Universidad Nacional de La Plata para recibir el título de Doctor Honoris Causa, remarcó la participación de científicos sociales en los procesos de la Corte Penal Internacional con el objeto de “acortar” la distancia entre los jueces y la realidad de los países que juzgan, de la cual parecieran estar completamente ajenos (Cueto Rúa, Herrera, Kahan, Raina, Vila y Merbil-

haá, 2018, p.5). Además, dio cuenta de la participación de historiadores en juicios a ex nazis o colaboradores, entre los cuales destacó su propia negativa a participar como experto en 1994 (Cueto Rúa, et al., 2018, p. 6).

Más cercanas a nuestra experiencia nacional, recientes producciones académicas han reflexionado sobre el mismo tópico. Los trabajos de Lucía Abbattista, Ana Barletta y Laura Lenci (2014), Ivonne Barragán (2017) y Santiago Garaño (2018) constituyen importantes reflexiones sobre la relación entre la producción académica, historiográfica en los dos primeros casos y antropológica en el tercero, y la actuación de la justicia en el actual proceso de juzgamiento de los crímenes de la dictadura. Los tres trabajos problematizan la participación de los investigadores bajo la novedosa figura, para la normativa penal argentina, de los llamados “testigos de contexto”. Un concepto útil para diferenciar a estos académicos que sin ser peritos ni testigos de cargo, contribuyen al proceso de juzgamiento aportando su saber disciplinar en torno al período analizado.

2

La brecha temporal que media entre la realización de los hechos y la realización del juicio, contribuye a crear la necesidad del saber histórico. Así como Rousso ha señalado la necesidad de “reducir la alteridad y la distancia” en los procesos seguidos ante la Corte Penal Internacional (Cueto Rúa, et al., 2018, p. 5), en los juicios locales la participación de investigadores pertenecientes a las ciencias sociales se justifica en acortar la distancia temporal, captar los intereses detrás de los actos represivos y dimensionar sus efectos sociales. Estos aspectos acercan la tarea de los jueces aún más a la del historiador. Por enfoque y por método y en la investigación la tarea de los jueces en las causas de lesa humanidad parece acercarse aún más a la del historiador.

De un lado, los jueces parecen obligados a salirse, aunque sea por algunos instantes, de la obsesión por el acontecimiento, entendiendo por tal al hecho juzgado o, en términos más técnicos, la materialidad ilícita, para avanzar en la comprensión de los procesos históricos que permiten comprender las acciones de los individuos y los sentidos que estos les atribuyen. La necesidad de encuadrar los actos juzgados como parte de un plan sistemático de represión y de argumentar que los mismos constituyen delitos de

lesa humanidad supone desde un primer momento una mirada más amplia. Guadalupe Godoy, abogada querellante en las causas seguidas en La Plata, ha referido que el solo hecho de argumentar el encuadramiento de lesa humanidad requiere una mirada más amplia: “(...) un fusilamiento no es un delito de lesa humanidad, salvo que vos lo enmarques en un proceso histórico. Y si no probas ese contexto, no es de lesa humanidad y no podés estar juzgándolo, porque no sería imprescriptible.” (Entrevista a Guadalupe Godoy, 14 de junio de 2018). También refirió que la acusación por genocidio requiere un trabajo de comprensión histórica aún mayor: “cuando nosotros planteamos genocidio, tenemos que probar que todo ese plan sistemático tenía como intención eliminar al grupo nacional. Requiere más.” (Entrevista a Guadalupe Godoy, 14 de junio de 2018). Tanto para plantear la existencia de un genocidio por parte de las acusaciones, como para dar lugar o rechazar ese encuadramiento, en el caos de los jueces, se debe –por fuerza– intentar un ejercicio de comprensión histórica.

Para ello los distintos agentes judiciales recurren no solo a la prueba producida en el juicio y referida a los hechos investigados, sino que echan mano de las ciencias sociales para dar cuenta de las lógicas que le dan sentido. Es en esa acción donde se ponen de relieve los límites del derecho penal liberal ante la complejidad de los crímenes de masas. Diseñado para defender la legalidad burguesa disciplinando las acciones individuales que ponen en riesgo la propiedad privada y el orden de clase, se muestra incapacitado para intentar una mirada social y de mediano plazo. Expuesto a tener que referirse a las intencionalidades y los discursos que se encuentran por “detrás” de las acciones, el derecho debe reconocer los límites de su método y apelar a otras ciencias sociales, a las que de otro modo no pareciera dar lugar.

En segundo lugar, deben recurrir a diversas fuentes de prueba que complementen los testimonios de las personas involucradas. Karina Yabor (Entrevista a Karina Yabor, 1 de junio de 2018), secretaria del Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de La Plata durante el juicio FT5, al ser consultada en torno las características de las causas de lesa humanidad señaló que, en relación a las causas comunes, contienen un conjunto de documentación probatoria mucho mayor debido a la existencia de diversos archivos que, a lo largo de los años transcurridos han recopilado información que resulta útil para complementar y suplir los testimonios directos, de víctimas, sobrevivientes y familiares. Y particularizó que en el caso de la FT5 el peso de la prueba documental se incrementó debido a la burocracia militar, que re-

gistró en los legajos personales de cada efectivo su accionar en materia represiva. Aunque no pareciera estar presente un trabajo de crítica de la fuente, la valoración de esa prueba documental que realiza la justicia puede ser asimilada al trabajo del historiador, en la medida que es puesta dentro de un entramado de indicios, testimonios y registros de diversos tipos que contribuyen a crear una representación aproximada de lo que pasó, cuya validez en términos jurídicos descansa, en última instancia, en la sana crítica del magistrado, es decir, en la interpretación de que la imagen construida sobre un pasado que no puede ser asido tal y como fue, resulta verosímil en tanto resiste la prueba de la lógica. Contrariamente a lo que un lego supone, el trabajo del juez no buscaría “descubrir” la verdad de lo que pasó, sino generar una representación plausible de un pasado que, en tanto tal, se reconoce inalcanzable.

3

La cuestión es entonces cómo aparecen las ciencias sociales en los procesos de lesa humanidad seguidos en nuestro país contra los ex integrantes de la última dictadura que llevaron adelante la represión. Un análisis de la sentencia de la causa FT5 (TOFI, 2015) permite distinguir distintas formas en las cuales aparece la producción académica activa dentro de los juicios.

La primera ya ha sido referida anteriormente. Corresponde a la figura del “testigo de contexto” una categoría que, como también se ha dicho anteriormente, no existe en la enumeración de testigos que realiza el Código Procesal Penal de la Nación (CPPN, Libro III). Aunque parecieran guardar relación con la función de los peritos (aportar su conocimiento disciplinar en relación a los hechos juzgados), no ocupan el status reservado a quienes son reconocidos oficialmente por el poder judicial, no son designados a partir de un listado de profesionales habilitados para actuar, ni reciben honorarios por su participación. Tampoco son testigos que aporten prueba de cargo. Su naturaleza ambigua está dada por el saber que aportan: aquella mirada que el derecho penal, por la naturaleza del método de producción de conocimiento de la ciencia jurídica, no puede realizar. Son llamados por su saber específico, debiendo acreditar la pertinencia de sus títulos en la materia.

Es necesario llamar la atención que en los juicios platenses algunos testigos convocados bajo esta categoría escapan al perfil académico. En el juicio a la fuerza de tareas 5, por ejemplo, fue convocado como testigo de contexto Gonzalo Cháves, ex dirigente del bloque sindical del movimiento peronista montonero y por tanto referente obligado a la hora de problematizar la militancia sindical en la región de los sectores cercanos a la tendencia peronista revolucionaria. En procesos anteriores también actuaron o fueron ofrecidos bajo esta calidad, referentes sindicales como Víctor De Gennaro, la fallecida referente de la Asociación Ex Detenidos Desaparecidos, Adriana Calvo (Entrevista a Guadalupe Godoy, 14 de junio de 2018) o los referentes religiosos Rubén Dri y Rubén Capitano. De modo que la categoría presenta unos límites difusos en términos de alcances, aunque puede considerarse que tiende a designar a aquellos que poseen un saber específico sobre alguna temática sobre la cual resulta necesario abundar más allá de la materialidad de los hechos analizados, pudiendo ese conocimiento deberse a la experiencia personal tanto como a una formación disciplinar. Sobre las experiencias y alcances de la participación de científicos sociales como testigos, así como sobre los posibles debates que pueden desplegarse a partir de ella, conviene en todo lo demás remitirse a los trabajos antes señalados de Abbattista, Barletta y Lenci (2014), Barragán (2017) y Garaño (2018).

La otra forma de integración de la producción académica que nítidamente aparece a través de la sentencia de la causa FT5 es la incorporación de bibliografía para fundamentar la opinión de los jueces. Aunque se trata de una práctica normalizada en el ámbito académico de las ciencias sociales, no deja de ser novedoso en términos del procedimiento jurídico, tradicionalmente abocado al análisis exclusivo de los hechos y su adecuación a las figuras típicas contenidas en el Código Penal. Por caso, al describir las acciones de la fuerza de tareas 5, los jueces que constituyeron el voto mayoritario señalaron que en las víctimas eran en su mayoría de extracción obrera. Para dar fuerza a esta afirmación recurrieron a un texto incorporado a la causa como prueba documental producido en la Universidad Nacional de La Plata: “Memorias del BIM: Biografías. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada” de Ana Julia Ramírez y Magarita Merbilhaá (TOF1, 2015, p. 277). En otro pasaje, para analizar el impacto global de la represión en la clase obrera y en la distribución regresiva de la riqueza nacional, citaron a Ezequiel Adamovsky (TOF1, 2015: 297). Finalmente, la fundamentación de la pertinencia sobre la cuestión genocidio sigue el razonamiento y

las propuestas de Daniel Feierstein, de quien adoptan la propuesta de “genocidio reorganizador” (Feierstein, 2011) para explicar la lógica represiva de la dictadura.

Resulta notable que en todos los casos donde la bibliografía académica se introduce en el desarrollo argumental de los magistrados, se encuentra ausente una crítica de las posiciones sostenidas por los autores a partir de la cual poder avanzar en el proceso de conocimiento de los hechos. La utilización de bibliografía proveniente de las ciencias sociales parece cumplir la función de apoyo argumental para los jueces, allí donde la normativa y la jurisprudencia se muestran incapaces de abordar determinados aspectos del problema analizado. Aunque conviene señalar que no siempre se utiliza en el mismo sentido que los investigadores pretender dar a sus obras. Karina Yabor refirió que en el juicio seguido en 2017 contra dos integrantes de la CNU, uno de los magistrados utilizó como contrapunto para fundamentar su voto artículos de la historiadora Marina Franco, de quien planteaba que no podía comprender cómo una persona tan inteligente podía contar solo una parte de la verdad (Entrevista a Karina Yabor, 1 de junio de 2018). Otros investigadores, de manera informal y extraoficial, han señalado a este autor, su malestar por la utilización de sus investigaciones como argumento para la defensa de los imputados

Conclusión

El actual ciclo de juzgamiento por los crímenes cometidos en la última dictadura, en la medida que deposita la mirada judicial en hechos del pasado reciente que resultan significativos socialmente, ha contribuido a un acercamiento del accionar de la Justicia a la producción académica historiográfica. En efecto, en la medida que debe salvar el hiato temporal, impuesto por la vigencia de las leyes de impunidad, entre los hechos analizados y el momento de su juzgamiento, ha obligado a la Justicia a ensayar interpretaciones de orden histórico para procurar una mejor comprensión de los mismos. Ello ha contribuido una actualización del debate entre los historiadores sobre la función social de la Historia, al carácter de la verdad que produce y a las diferencias de métodos que las distinguen.

Esa preocupación por la construcción de una explicación en clave histórica de los hechos, parece complementarse, de acuerdo a lo analizado en la

sentencia de la causa Fuerza de Tareas 5, con la incorporación de producción académica especializada a través de diversas modalidades. La más novedosa resulta la convocatoria en calidad de testigos de investigadores del pasado reciente, sobre la que ha comenzado a producirse trabajo reflexivo por parte de sus protagonistas. La otra, más tradicional de acuerdo a las prácticas metodológicas de las ciencias sociales, no así para las prácticas de la Justicia, resulta la utilización de bibliografía como fuente documental para la fundamentación de los votos de los jueces.

No se trataría, de acuerdo a lo analizado, de un empleo crítico de la producción académica sino de su incorporación de acuerdo a las reglas del método judicial, es decir como prueba objetivada. Se encuentra, por tanto, lejos de una actividad interdisciplinaria de producción de conocimiento. No obstante refleja una apertura del espacio jurídico a otras formas de producción de verdad que escapan a su método. Ese punto de fuga hacia las ciencias sociales y particularmente hacia la historia, puede ser interpretado como la evidencia de los límites del derecho liberal para juzgar con eficacia sucesos colectivos socialmente significativos. Un fenómeno que en el proceso de investigación con vistas a la tesis, del cual forma parte esta ponencia, aparece recurrentemente en distintos aspectos del proceso judicial.

Referencias bibliográficas

- Abbattista, L., Barletta, A., y Lenci, L. (2014). La Historia va al Tribunal en La Plata. Una vuelta de tuerca sobre Comprender y Juzgar. En: Piovani, J. I. y Werz, N. (Coords.), *Desafíos de la construcción de un campo problemático conjunto en memorias, transiciones e identidades*. Programa de investigación Rostock - La Plata, Instituto Iberoamericano de Berlín (en prensa).
- Barragán Sáez, P. E. I. (2017). Apuntes y reflexiones a partir de la Causa 17/12 Fuerza de Tareas N° 5 de la Armada Argentina. Participación de investigadores en los procesos de justicia, la noción de reparación y la reivindicación obrera. *Sociohistórica*, 39. Recuperado en: <https://doi.org/10.24215/18521606e027>
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Código Procesal Penal de la Nación (CPPN). Ley N° 23.984 (4 de septiembre de 1991). Boletín Oficial de la República Argentina N° 27.215, 9 de septiembre de 1991
- Cueto Rúa, S.; Herrera, N.; Kahan, E.; Raina, A.; Vila, M.; Merbilhaá, M. (2018). Nuestra tarea debe ser que la justa memoria sea tanto un factor de justicia como un factor que nos libere para que no quedemos presos del pasado. *Sociohistorica*, 41. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18521606e051>
- Feierstein, D. (2011). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedlander, S. (Comp.) (2007). *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Garaño, S. (2018). El conocimiento antropológico en el marco del Proceso de Memoria, Verdad y Justicia. Reflexiones sobre una experiencia como “testigo de contexto” en el marco del Juicio “Operativo Independencia (primera parte)”. *Sociohistórica*, 41. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18521606e050>
- Guinzburg, C. (1993). *El juez y el historiador. Consideraciones al margen del proceso Sofri*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. Recuerdos que llevan a teorías. En: Dora Schwarzstein (comp.). *La Historia Oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de La Plata (TOF1) (2015). Vañek, Antonio y otros s/infracción al artículo 144 bis inc. 1, Expte. N° 17/2012/TO1. Sentencia. 13 de noviembre de 2015.

Las problemáticas socioambientales desde una perspectiva de derechos. Andares incipientes del Observatorio de DD. HH. - UNRC

Claudia Kenbel; Silvina Galimberti

Docentes-investigadoras del Equipo de Investigación “Comunicación y Rurbanidad”, Depto. de Ciencias de la Comunicación, UNRC. Miembros de la Mesa Socioambiental del Observatorio de DD. HH. de la UNRC.

claudiakenbel@yahoo.com.ar; silvinagalimberti@yahoo.com.ar

Mesa Socio Ambiental. Marcos institucionales y ejes de trabajo

Este trabajo busca compartir las trayectorias, premisas y actividades que -desde hace poco más de un año- van dando forma y contenido a la Mesa Socio Ambiental del Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC. La misma existe formalmente desde el año 2017 y actualmente está integrada por actores pertenecientes al ámbito universitario y de la comunidad. Respecto de los marcos institucionales que posibilitaron y circunscriben la existencia de la Mesa, cabe mencionar a la Universidad y al Observatorio de Derechos Humanos en tanto que instancias que expresan/materializan el compromiso institucional para la defensa y garantía de los DD.HH., así como del medio ambiente. Reconocemos la experiencia acumulada en investigación y extensión del Equipo de Investigación “Comunicación y Rurbanidad” y del Centro de Investigación, Formación y Desarrollo (CIFOD) “Ambiente y desarrollo sustentable”. También integran la Mesa, el Observatorio Socioambiental de la Defensoría del Pueblo local, la Cooperativa de Trabajo Todo Sirve y la organización sociocomunitaria Los Orillas. Es la confluencia de estos actores, sus (pre)ocupaciones y diálogos incipientes, lo que han

ido estructurando las líneas prioritarias de discusión e intervención: Una vinculada a la recuperación de residuos con especial énfasis en el circuito informal y sus actores, principalmente de los recuperadores, cartoneros y cirujas. Aquí se recogen experiencias de reciclado con inclusión social. Y, la otra, relacionada a la agroecología y la soberanía alimentaria que se propone conocer experiencias y potencialidades de las producciones agroecológicas en relación al acceso a una alimentación saludable, libre de agrotóxicos. Ambas líneas son abordadas desde una perspectiva de acceso a los derechos y buscan discutir, en última instancia, el modelo de desarrollo de la ciudad y región.

En el título preliminar del Estatuto universitario se menciona explícitamente que la UNRC representa un bien social, que debe contribuir a la definición y a la resolución de problemas sociales de los grupos o sectores más vulnerables, al desarrollo económico nacional, a la preservación del medio ambiente y a la creación de una cultura y una conciencia nacional y solidaria. Además, en el mencionado documento, se especifica como una de sus finalidades más sustantivas, proponer la defensa y protección del ambiente desde todos los espacios académicos.

Por su parte, el Observatorio de Derechos Humanos de dicha casa de estudios, se constituye como espacio de diálogo, reflexión y toma de posición respecto de situaciones detectadas que pongan en riesgo o violen los derechos de los ciudadanos. Asimismo, pretende aportar al diálogo en torno a las políticas públicas, involucrando a actores estatales y de la sociedad civil con la intención de fortalecer la articulación y las acciones en conjunto con todos los organismos de promoción y protección de derechos humanos.

Ese es el marco institucional que posibilita la creación de la Mesa, la cual se conforma a partir de una serie de preocupaciones relacionadas al ambiente en tanto sistema constituido por factores naturales, culturales y sociales, interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de las personas a la vez que constantemente son modificados y condicionados por éste. Desde esta perspectiva entendemos que las discusiones ambientales abarcan diversas dimensiones relacionadas a la sociedad y su desarrollo.

La gestión de los RSU. Los circuitos del reciclado

La gestión de los RSU en las sociedades de consumo heterogéneas y desiguales constituye un problema, entre otros, del desarrollo local sustentable en sus dimensiones históricas, estructurales y simbólicas. La ciudad, por ejemplo, constituye una fuente permanente de crecientes cantidades de distintos residuos (sólidos y líquidos, orgánicos e inorgánicos) cuya gestión se visibiliza como problema cotidiano sólo acaso ante las crisis por limitaciones de la infraestructura, conflictos como las huelgas y otras dificultades de los sistemas formales e informales de procesamiento.

A diferencia de otros temas y problemáticas ambientales, la cuestión de la basura no forma parte de los hechos que el humano pueda evitar. Los residuos son inherentes a ciertas actividades y formas de producción y consumo y, por lo tanto, inevitables. Estimaciones recientes consideran que las ciudades medianas de Argentina, por ejemplo, Río Cuarto, generan cada día alrededor de un kilogramo de residuos por habitante (Informe del estado del ambiente, MSyA, 2016, p.381).

En ese marco, los residuos urbanos son objeto de preocupación y ocupación constante para los gobiernos, tanto municipales, provinciales y nacionales. Estudios recientes sobre la reconstrucción de los circuitos de los residuos en la ciudad, para el caso de Argentina, advierten la coexistencia de al menos dos grandes sistemas o circuitos: por un lado, la gestión pública local que en sus fases de recolección-transporte y tratamiento se corresponde con una función de competencia municipal, históricamente ABL (alumbrado, barrido y limpieza). Este circuito, comúnmente llamado “formal”, es aquel comprendido por el servicio que el municipio, por su cuenta o a través de concesionarios, desempeña dentro del ejido urbano y que, a nivel de tratamiento de los residuos, actualmente consiste en la disposición en basurales a cielo abierto y/o rellenos sanitarios, como opción superadora del problema de la eliminación y disposición final de la basura.

Por otro lado, hallamos el circuito de recuperación y reciclaje (o circuito informal) que siendo de larga data comenzó a generalizarse como actividad económica y social a medida que se agudizaba la crisis en la Argentina de fines de los '90 (Carenzo, Miguez, 2010, p. 246). En ese momento, la activación de la cadena del reciclaje estuvo dada en gran parte por la aparición de sujetos que, ante una situación de desempleo, tomaron a la “basura” como un recurso que permitía la generación de ingresos. Según Angélico y Mal-

dovan (2008, citado en Muiña, Pugliese, 2016, p. 34) dentro de este circuito podemos reconocer cuatro actores principales: recolectores informales, acopiadores (grandes, medianos y pequeños), cooperativas de reciclaje e industrias. Éstos realizan actividades de recolección, clasificación, acondicionamiento, reutilización y reventa de materiales diversos (papel, cartón, vidrio, plástico, metales, etc.) que sirven para el autoconsumo y/o su reinsertión en el circuito de la producción industrial.

Son varios los autores que destacan que la labor de este circuito genera un ahorro significativo a los municipios que pagan a empresas por el peso del material enterrado o el hecho de que su intervención asemeja los porcentajes reciclados en los países emergentes con los del primer mundo. Se estima que sólo el 1% de los materiales reinsertos en la cadena productiva proviene de la recolección formal diferenciada, mientras que el 97% restante lo hace del circuito informal. Una cadena de recuperación y reciclaje de residuos de proporciones relevantes que reinventa la mercancía y el trabajo donde existía basura y desempleo (Schamber y Suárez, 2007, p. 44).

Desde hace varios años, desde la gestión pública municipal, viene adquiriendo un amplio consenso la noción medioambientalista que propugna alternativas orientadas, en primer lugar, hacia la minimización o reducción de la generación de residuos y, en segundo lugar, hacia su reutilización y reciclado, tanto por su valor como práctica en sí misma como por las estrategias para prolongar la vida útil de los rellenos (Schamber, 2008, p. 266). En ese marco, la reducción y valorización de los residuos, tanto para disminuir los impactos ambientales y los costos derivados de su manejo, como para maximizar su aprovechamiento comercial y generar alternativas de empleo para los sectores más necesitados, constituyen criterios que tienden a consolidarse como objetivos centrales de un nuevo tipo de política pública de gestión integral de los residuos (Paiva, 2008, p. 20).

Concomitantemente, a nivel nacional, la Federación Argentina de Cartoneros y Recicladores, desde hace ya tiempo impulsa la implementación del Reciclado con Inclusión Social, elevado a la categoría de política pública. La gestión social del reciclado, como se conoce comúnmente a esta propuesta, promueve formas asociadas de gestión entre el Estado y las organizaciones de recuperadores, priorizando la recolección diferenciada socialmente inclusiva y ambientalmente eficiente.

Breve reseña de la gestión de los RSU en Río Cuarto

La ciudad de Río Cuarto posee una población de 158.256 habitantes y se calcula que cada habitante genera entre 0,91 y 0,95 kg. de residuos diarios según los datos aportados por el municipio. Implica una producción de 147,18 t/día y 53,720 t/año de RSU. En estos últimos 25 años, los residuos de nuestra ciudad forman parte de una cadena productiva con relaciones sociales, políticas y económicas complejas, además del componente ambiental. Para abordar dicha problemática debemos partir del reconocimiento de la coexistencia de dos sectores y circuitos vinculados a la gestión de los residuos: el sector formal-institucional (enterramiento) y el sector informal (reciclaje). Cada uno recorre caminos distintos, no exentos de convergencias y/o divergencias.

Actualmente, a nivel formal, el escenario se caracteriza por la aprobación del Código de Higiene Urbana (Ordenanza 55/16) durante el año 2016 que fue presentado como una ley madre orientada a regular de manera integral el servicio de higiene en Río Cuarto. En ese marco, se llamó por primera vez a licitación pública de dos pliegos; uno para la recolección de residuos y otro para construir una planta de tratamiento de residuos sólidos urbanos. La empresa adjudicataria fue Cotreco, quien, por seis años, es la responsable de prestar los servicios de recolección, vertedero y enterramiento de residuos en la ciudad. La gestión de los residuos –dirán Muiña y Pugliese (2016, p. 42)- tiende a convertirse en un negocio absorbido por empresas privadas desde la lógica del rédito y el beneficio económico, con lo que se reduciría la posibilidad de que la problematización colectiva del tratamiento y la gestión de la basura sean intereses u objetivos principales del municipio. Quedando al margen de las discusiones y procesos de toma de decisiones, actores claves del circuito de reciclado que, pese a su invisibilidad, se han venido desarrollando al margen de las derivas de la gestión formal de los RSU, e incluso han coexistido, con diferentes niveles de rechazo, reconocimiento e integración, con los distintos mecanismos empleados por el Estado en la materia (Kenbel, 2013; Galimberti, 2015).

Respecto al segundo camino señalado, el de reciclaje, el mismo se caracteriza por la participación de familias dedicadas a actividades de cirujeo. Desde la Federación Argentina de Cartoneros y Recicladores se estima que en la provincia de Córdoba existen más de 4500 recuperadores informa-

les, estimando más de 3.000 carreros en la Córdoba Capital y más de 400 grupos familiares en Río Cuarto. El último relevamiento (2015) señala que cada recuperador percibe, en promedio, \$300 semanales por la venta de materiales; que una de cada dos familias es de tipo numerosa (más de 5 integrantes), con un tercio de hogares sin letrina y en condiciones de suma precariedad. El 60% de los hogares se encuentra en terrenos fiscales y en 4 de cada 10 hay niños que trabajan. En la mitad de las familias se registran problemas de salud que precisan medicación permanente y en relación a los niveles de escolaridad, una de cada 10 personas es analfabeta completa o funcional. Estas variables permiten concluir que la población local dedicada al cirujeo presenta “diversas vulnerabilidades y que difícilmente por sí sola pueda superar, de modo que la acción social del estado seguirá siendo fundamental, sobre todo en lo que refiere a educación, salud y oportunidades de capacitación y posibilidades laborales” (Cimadevilla y Carniglia, 2015, p. 19).

Para contrarrestar estas condiciones de precariedad estructural, agravada en tiempos de crisis económicas, surgen varias organizaciones de carreros y recuperadores a lo largo del país. A nivel nacional, la Federación Argentina de Cartoneros y Recicladores y a nivel local, los emprendimientos de Cooperativa Todo Sirve (2011) y más recientemente Recuperadores Río Cuarto (2015). A los que se suman las iniciativas del Programa de Recuperadores Urbanos (PRU) desde el año 2004.

Fundamentos y objetivos de la Mesa Socio Ambiental

La sanción del Código de Higiene Urbana local abre una ventana para pensar públicamente aspectos relacionados a los residuos sólidos urbanos, los actores que intervienen formal e informalmente y la discusión en torno al destino final de la basura. La Mesa Socioambiental, en tanto espacio institucional impulsado desde la Universidad, pone el acento en la gestión integral de los RSU, haciendo especial hincapié en las dimensiones sociales y ambientales, como lectura complementaria a la política promovida por el municipio local.

Integrada por investigadores y organizaciones de la sociedad civil vinculados a las 400 familias que en la ciudad de Río Cuarto viven directa o indirectamente de la recuperación informal de los residuos, la Mesa parte de reconocer que estos grupos familiares están expuestos a situaciones de

desigualdad y de alta vulnerabilidad social, no estando garantizados los accesos a los derechos humanos fundamentales. En ese marco, busca abordar social y ambientalmente la problemática -amplia y compleja- de los residuos en la ciudad. Se orienta especialmente a trabajar por el reconocimiento de los sujetos protagonistas y el trabajo pre-existente. Las experiencias acumuladas, tanto de las familias como de las organizaciones vinculadas al rubro, al igual que los conocimientos y sistematizaciones de investigadores locales, resultan necesarias para proponer e implementar políticas públicas de alcance local y/o regional.

El Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC es un espacio que, dados sus objetivos y funciones, resulta clave para la instauración de un enfoque de derecho que permita promover y fortalecer el ejercicio de ciudadanía por parte de los titulares de derechos, así como también para los titulares de deberes, que tienen que cumplir sus obligaciones, por caso las organizaciones y el Estado. Una mirada renovada de la problemática de los RSU que, reconociendo su complejidad, vele y trabaje por la defensa de los derechos y el reconocimiento del valor ambiental y social de la labor desarrollada por los recuperadores urbanos, promoviendo acciones y articulaciones tendientes a mejorar sus condiciones de vida. A la vez que oriente esfuerzos en favor del medio ambiente, promoviendo y acompañando iniciativas tendientes a la minimización y valorización de los residuos en correspondencia con un enfoque integral de los residuos orientado al desarrollo local sustentable.

Dentro de los objetivos del Observatorio se mencionan el impulsar la vinculación y el diálogo entre todos los actores y operadores en el campo de los derechos; impulsar y articular proyectos que promuevan su protección e ir construyendo una cultura de derechos. Desde la Mesa Socio Ambiental y en el caso particular de la gestión de los residuos, consideramos necesario generar las condiciones para el diálogo público en torno de este tema e ir al encuentro de una sensibilidad política (expresada en la letra del Código de Higiene Urbana) y ciudadana (iniciativas particulares y organizadas en torno a los residuos, los circuitos de reciclaje, el rol de los recuperadores informales, campañas de separación), siendo la comunicación el escenario de la acción política. Esto es, el ámbito para el encuentro, el reconocimiento, la visibilización, la sensibilización, exponer puntos de vista y sistematizar conocimiento para la incidencia en sentidos variados.

La intencionalidad y voluntad política, manifiesta en el Código de Higiene antes mencionado requiere del aporte de toda la ciudadanía. Aquellos acto-

res que participan, de manera directa o indirecta, en los circuitos de reciclaje que históricamente se han desarrollado en la ciudad, resultan una fuente de conocimiento y experiencia invaluable para la adecuada implementación de las nuevas normativas y propuestas en materia de gestión de RSU. Sus testimonios y experiencias de trabajo pre-existente sobre cada una de las etapas del circuito (generación, recolección, transporte, tratamiento y disposición final); sus relaciones, prácticas y tecnologías características; los materiales y sus estrategias de valorización; las particularidades de la actividad de recupero y reciclado a nivel local; entre otras variables, son fundamentales para la realización de diagnósticos y propuestas atentas a la complejidad de la problemática observada. Esto es, orientadas a su resolución integral y considerando las múltiples variables (ambientales, económicas, sociales y políticas) que resultan fundantes y configurantes de la gestión de RSU.

En este marco, la Mesa Socioambiental busca constituirse y consolidarse como espacio institucional capaz de promover y acompañar diálogos, acuerdos y compromisos para la defensa y garantía de los derechos humanos de los sujetos involucrados. En última instancia, busca instituirse como un órgano consultivo capaz de promover y acompañar, desde una perspectiva multidisciplinaria e intersectorial, procesos orientados a generar conocimientos socialmente válidos y a crear y fortalecer redes y articulaciones entre actores diversos. Todo ello con la intencionalidad de incidir en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas para efectivizar los derechos de los sujetos involucrados y a favor del medio ambiente.

Bajo esas premisas, desde la Mesa Socio Ambiental se han delineado algunos objetivos prioritarios. A saber.

a) Generar una base de datos amplia y diversa sobre relatos y experiencias de investigación y/o extensión en torno de RSU, considerando especialmente los procesos/productos desarrollados dentro de la UNRC.

b) Impulsar la creación colectiva de una política universitaria en materia de gestión integral y con inclusión social de los residuos generados dentro del ámbito universitario.

c) Promover la realización de un mapeo de los actores involucrados en los circuitos de la gestión de los RSU (formal-institucional, informal) a nivel local.

d) Propiciar y acompañar encuentros -estructurados en torno de ejes temáticos específicos -entre los actores vinculados a la gestión de los RSU,

como instancias claves de participación para la realización de diagnósticos y propuestas en el marco de la implementación del Código de Higiene Urbana.

Actividades realizadas y en marcha

Desde su creación y a la fecha, la Mesa Socio Ambiental sostiene encuentros quincenales en el marco de los cuales se han ido delineando los ejes que actualmente estructuran sus discusiones e intervenciones.

Entre las actividades más significativas del eje vinculado a la gestión de residuos, cabe mencionar:

a) Participación en la elaboración del Proyecto “Planta Experimental de procesamiento de residuos” de la convocatoria 2017 del Presupuesto Participativo municipal. En ese marco, se trabajó durante varios meses junto a representantes del CIFOD “Ambiente y desarrollo sostenible”, miembros de la Cooperativa Todo Sirve y del Programa Recuperadores Urbanos (PRU). El proyecto que finalmente se aprobó dista del originalmente consensuado. No obstante, eso, desde la Mesa se continuó acompañando el proceso (presentación de notas, reuniones, firma de convenio, etc.) especialmente en lo que respecta al desembolso del dinero aprobado para una de las partes intervinientes: la Cooperativa Todo Sirve. Asimismo, se prevé realizar un monitoreo de la ejecución total del proyecto.

b) Se concretó una reunión con el Secretario de Servicios Públicos, área responsable de la gestión ambiental e higiene urbana del actual gobierno municipal. En esa ocasión, desde la Mesa se consultó sobre los avances en la aplicación del Código de Higiene Urbana sancionado en el año 2016. Fundamentalmente en lo referido a los recuperadores informales de residuos, sujetos de derechos y protagonistas de los procesos de inclusión en materia de gestión ambiental. Paralelamente, la Mesa ha ido realizando una primera revisión crítica del Código de Higiene Urbana y esbozo de algunos lineamientos para su regulación.

c) Realización de un encuentro con las autoridades de la Universidad (rectos y vice) y miembros del Equipo de Investigación “Comunicación y Ruralidad” para compartir avances de investigación y el video educativos “Carreros relocalizados. Experiencias de un cambio”. Esto, en el marco del

tratamiento de una serie proyectos urbanísticos que prevén cambios en las barriadas ubicadas sobre la margen del río local, lugar donde habitan muchas las familias dedicadas a la recolección de residuos. Este encuentro tuvo por objetivo socializar la experiencia y conocimiento acumulado por dicho equipo, a la vez que remarcar la necesidad de construir abordajes integrales acerca del modo de vida de los recuperadores urbanos y las políticas públicas destinadas al sector.

d) Participación en eventos organizados por la Red de Universidades Argentinas por la Gestión Ambiental y la Inclusión Social (UAGAIS). Este espacio se conformó oficialmente en el año 2017 en el marco de un encuentro realizado en la Universidad Nacional de Cuyo. Así mismo, en el mes de junio de 2018 se realizó la reunión de la regional Centro que involucró a universidades públicas y privadas de las provincias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos. En dicho encuentro se avanzó en la definición de líneas de trabajo para abonar a una Estrategia Nacional de Sustentabilidad en las Universidades Argentinas, proyecto que se lleva adelante entre el Ministerio de Educación y de Ambiente de la Nación.

e) En marzo de 2019 se prevé realizar el “Encuentro sobre derechos, ambiente y desarrollo sostenible: Experiencias pre existentes de recuperación de residuos”. El espíritu general del evento es poner de relieve la importancia de reconocer y comprender quiénes son los actores en torno a la recuperación de residuos: las familias recuperadoras, el estado municipal, los acopiadores e industrias, la Universidad y otras organizaciones preocupadas por la problemática socio ambiental en sus diversas aristas. Asimismo, en consonancia con las premisas que sostiene la Mesa Socio Ambiental, el eje estructurante de este encuentro apunta al reconocimiento del trabajo preexistente de los cientos de familias recuperadoras y las condiciones de vulnerabilidad persistentes que circunscriben sus cotidianidades. Esto es, a los recuperadores en tanto que sujetos de derechos que son socialmente vulnerados: laborales, educativos, de salubridad, culturales, etc. El encuentro contará con un espacio dedicado a las experiencias de trabajo local y regional con recuperadores de residuos de Cooperativa “La Esperanza” (Córdoba), la Cooperativa “Todo Sirve” (Río Cuarto), carreros y zootroperos locales. Así mismo se brindará una conferencia respecto a la gestión integral de residuos sólidos urbanos en Argentina y desafíos para el trabajo con los recuperadores informales (con Pablo Schamber, docente investigador argentino del área de la antropología). Asimismo, se prevén instancias de

diálogo con autoridades municipales (intendente, Secretarías específicas, PRU, concejales, autoridades y personal de la UNRC).

Consideraciones finales

Aunque nos encontramos en la primera etapa de este espacio que dimos en llamar –por ahora- Mesa Socio Ambiental, la experiencia compartida hasta aquí nos permite arriesgar algunas consideraciones que compartimos.

En primer lugar, valoramos positivamente la participación de la Defensoría del Pueblo en la Mesa en tanto institución que intermedia entre la comunidad y los funcionarios e instituciones públicas en el cumplimiento de normativas de asuntos públicos. El trabajo se potencia al tener a dos organizaciones como la Universidad y la Defensoría aunadas en la perspectiva del acceso a los derechos.

En segundo lugar, el intercambio entre los docentes investigadores y las organizaciones del medio en un espacio que pretende institucionalizarse, es de riqueza y dinamismo, por cuanto lo que sucede día a día en los barrios se cuela con los procesos sistemáticos de generación de conocimientos. Representa un desafío el pensar y repensar metodologías, líneas teóricas y modos de definir las problemáticas sociales.

Por último, el vínculo incipiente que pueda generarse con otras universidades –tal el caso de la Red UAGAIS-, abre la posibilidad de pensar estrategias de sustentabilidad ambiental a escala federal con participación de las comunidades –fundamentalmente las más vulnerables- como protagonistas de los procesos de toma de decisiones y realización de acciones colectivas.

Referencias bibliográficas

- Angélico, H. y Maldovan J. (2008) El reciclaje de residuos sólidos urbanos: las cooperativas como un actor diferenciado en el circuito productivo, *Revista de la Cooperación Internacional*, Vol. 41, Nº2, pp. 79-107
- Carenzo, S. y Miguez, P. (2010) De la atomización al asociativismo: reflexiones en torno a los sentidos de la autogestión en experiencias asociativas desarrolladas por cartoneros”, en *Revista Maguaré*, Número 24, p. 233-263, 2010.
- Cimadevilla, G. y Carniglia, E. (2015) Informe general del Relevamiento de familias con actividades cirujeo en la ciudad de Río Cuarto. Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: www.comunicacionyurbanidad.org.
- Galimberti, S., (2015) Tecnología, ilusiones y reinenciones. Tensiones y ambivalencias entre la política pública y los actores rurbanos, Tesis Doctoral. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR. Inédito.
- Kenbel, C. (2013) Circuitos culturales y tensiones de sentidos. La rurbanidad según las memorias sociales en la ciudad de Río Cuarto, Tesis Doctoral. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR. Inédito.
- Muiña, L. y Pugliese Solivellas, V. (2016) Pasala y que no vuelva. Representaciones ciudadanas sobre los Residuos Sólidos Urbanos, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Depto. de Cs. de la Comunicación. UNRC. Inédito.
- Paiva, V. (2008) Cartoneros y cooperativas de recuperadores, Buenos Aires: Prometeo.
- Schamber, P. (2008) De los desechos a las mercancías. Una etnografía de los cartoneros, Buenos Aires: SB editorial.
- Schamber, P. J. y Suárez, F.M (2007). “Cartoneros en Buenos Aires. Una mirada general sobre su situación”. En: SCHAMBER, P. J. y SUÁREZ, F.M (comp.), *Recicloscopio. Miradas sobre recuperadores urbanos de residuos en América Latina*, Buenos Aires: Prometeo.

Documento consultado

Informe del estado del ambiente en formato 2016, Ministerio de Ambiente de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/informe-del-estado-del-ambiente>

Prácticas empresariales represivas durante la última dictadura cívico-militar. El caso del Establecimiento Las Marías

Andrea Copani; María Alejandra Esponda

Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Área de Economía y Tecnología de FLACSO; Programa de DD. HH. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Área de Economía y Tecnología de FLACSO, Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones
andracopani@gmail.com; aleesponda@gmail.com

Introducción

El objetivo de esta ponencia es ofrecer una síntesis de los principales hallazgos y conclusiones sobre el Establecimiento Las Marías, presentados originalmente en el informe Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad. Represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado (AEyT de FLACSO, CELS, PVJ, SDH; 2015), y proveer una serie de reflexiones en torno al proceso de judicialización del caso, que ha culminado en su primera instancia, con la absolución del único imputado, el intendente de facto Héctor María Torres Queirel.

Nos centraremos aquí en la reconstrucción de la represión sufrida por los trabajadores de la firma -la mayoría, además, activistas sindicales- a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, que ubicaremos en el contexto del diseño y despliegue represivo a nivel regional. A su vez, identificaremos aquellas prácticas empresariales represivas que surgen de la evidencia disponible hasta el momento.

Por otra parte, en el marco del actual desarrollo del juicio oral en torno a este caso, abordaremos los principales hitos de denuncia, visibilización pública y judicialización de los hechos, desde sus inicios hasta su finalización en primera instancia, señalando las serias dificultades que se encuentran en los procesos judiciales que investigan delitos de esta índole.

Las Marías y la dictadura: proceso represivo y responsabilidad empresarial

Las Marías es un establecimiento agroindustrial ubicado en las cercanías de Gobernador Virasoro, en el nordeste de la Provincia de Corrientes. Su principal actividad es la producción de yerba mate, aunque también desarrolla otros cultivos como el té, así como actividades ganaderas y forestales. La integración del ciclo productivo, garantizando tanto la materia prima como los procesos industriales necesarios, sumada a la gran influencia de la empresa sobre sus trabajadores, en particular, y los pobladores del municipio en general, significaron una gran ventaja que puso al establecimiento en un lugar privilegiado dentro del mercado yerbatero argentino (Schamber, 2001, pp. 131-150).

En la década de 1970, en un contexto político nacional de gran movilización social que tuvo su expresión en la región del noreste argentino en experiencias como la de las Ligas Agrarias, los trabajadores rurales e industriales de la empresa lograron organizarse gremialmente, encuadrándose respectivamente Enel Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Alimentación y la Federación Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores. A través de estas organizaciones, canalizaron numerosos reclamos por mejoras en los salarios y las precarias condiciones de trabajo. En 1974 realizaron una huelga de 48 horas, que tuvo eco nacional y forzó a la empresa a considerar algunas de las reivindicaciones de sus trabajadores (AEyT de FLACSO, CELS, PVJ y SDH, 2015, Tomo 2, pp. 296-306).

La dictadura cívico-militar instalada en marzo de 1976 cortó el proceso de movilización obrera, mediante la represión de toda actividad de carácter político y gremial. El 24 de marzo de 1976, al producirse el golpe de Estado, el municipio de Gobernador Virasoro fue intervenido militarmente. El teniente 1º retirado Héctor María Torres Queirel, administrador de la estancia "María Aleida", fuertemente vinculada a Las Marías, fue designado interventor municipal; mientras que la Comisaría Departamental fue puesta a cargo del Capitán Juan Carlos Sacco, quedando esto registrado en el Libro Histórico del Escuadrón de Exploraciones Caballería Blindado 7 de Santo Tomé. Sacco fue quien dirigió los operativos de abril de 1976, en los cuales fueron secuestrados Marcelo Acuña y Ramón Aguirre, secretarios generales de los sindicatos que actuaban en Las Marías; y Pablo Franco, tesorero del STIA. En agosto de ese año fueron detenidos otros dos empleados, Hi-

pólito Mendieta y Pedro Celestino, a raíz de una denuncia por defraudación impulsada por un empleado jerárquico de la empresa. La denuncia provocó la apertura del Expediente N° 2691/76, caratulado “Yualek, Reynaldo Félix s/ denuncia”, registrado en el libro de ingresos del Juzgado Penal de Santo Tomé. Estando detenidos, se intentó hacer declarar a los dos trabajadores en perjuicio de los miembros del sindicato secuestrados hacía cuatro meses. Luego, entre febrero y julio de 1977, otros ocho trabajadores con distintos niveles de participación gremial fueron privados ilegalmente de su libertad. Se trata de Juan Manuel Gómez, Héctor Sena, Epifanio Monzón, Carlos Arturo Escobar Solano, Ramón Peralta, Jacinto Bernal, Neris Pérez y Marcelo Peralta. Los dos últimos permanecen desaparecidos.

Con posterioridad a las detenciones de 1977, se formalizaron las investigaciones de las causas que tenían por objeto al accionar de los trabajadores, por infracción al inciso 6 de la Ley 20.840 (“Penalidades para las actividades subversivas en todas sus manifestaciones”). A raíz de la denuncia se abrió el expediente N° 1-1.586/77. El sustento de las acusaciones eran supuestos actos de sabotaje industrial en el marco de actividades subversivas, y los detenidos eran señalados como militantes del PRT-ERP, organización desde la cual supuestamente realizaban algunos de ellos acciones de “chequeo” respecto de Adolfo Navajas Artaza. En la causa figuran las declaraciones brindadas por este último y otros directivos y empleados jerárquicos de Las Marías. En ellas se describen los supuestos actos de sabotaje, recalándose que se trataba de una realidad extendida en el establecimiento desde 1973, en coincidencia con el retorno del peronismo al poder y el auge de los movimientos agrarios en la zona, y hasta marzo de 1976. De manera más o menos directa, en estas declaraciones se apunta a la relación de los sucesos denunciados con el activismo gremial en la empresa. A los detenidos, según pudieron testimoniar posteriormente, se les tomó declaración indagatoria bajo presión, provocando su autoincriminación o el señalamiento de los otros acusados.

A partir de la evidencia recabada, se pueden observar distintas formas en que la dirección de la empresa participó de los hechos detallados más arriba, desarrollando una serie de “prácticas empresariales represivas” (AEyT de FLACSO, CELS, PVJ y SDH, 2015, Tomo 2, pp. 406-441). En primer lugar, debe mencionarse la denuncia realizada por los directivos de la empresa que derivó en la detención ilegal y tortura de los trabajadores. Según el testimonio de Jacinto Bernal (“Pérez, Jorge Catalino s/ Denuncia Sup. Privación Ilegítima de la Libertad”, causa 1-19.067/06), el vicepresidente y encargado

de la sección Agricultura y Producción del establecimiento, Pablo Navajas Artaza, hermano de Adolfo, lo había acusado de “puente subversivo”. Por su parte, Aguirre, Acuña y Franco fueron denunciados por malversación de caudales públicos y cohechos ante la justicia provincial, en una demanda promovida por un empresario arrocero local (Expediente N° 2526/1976, caratulado “Acuña, Marcelo; Aguirre, Ramón; Moreyra, Lucio Avelino; Franco, Pablo de la Cruz, por Sup. Cohecho y malversación de causales públicos, Gdor. Virasoro”). Las posteriores detenciones de Mendieta y Celestino, en agosto de 1976, se produjeron a raíz de una denuncia de Reynaldo Yualek, empleado jerárquico de Las Marías, por supuesta defraudación; aparentemente con el objetivo de hacerlos declarar en contra de Aguirre, Acuña y Franco. Por otra parte, se destaca el armado de la ya mencionada causa de 1977 por infracción al inciso sexto de la Ley 20.840 (Expediente N° 1586/77 del Juzgado Federal de Paso de los Libres, caratulado “Sena, Héctor; Escobar Carlos s/ Asociación Ilícita”, obrante en Causa 1-1586/77 “Investigación de delitos de lesa humanidad – víctimas Ramón Aguirre y otros”). Estas acusaciones funcionaron como cobertura de los secuestros y desapariciones producidos aquel año y, previamente, en 1976.

Más allá de estas denuncias, se detectó una serie de aportes logísticos y materiales que permitieron que se llevara adelante la represión. En primer lugar, se produjeron detenciones dentro de las propiedades de la empresa. Cabe resaltar el secuestro de Marcelo Peralta, que se produjo en su precaria vivienda dentro de la estancia “María Aleida”, propiedad de Torres Queirel y vinculada a Las Marías. Previamente había sido secuestrado Ramón Peralta, hermano de Marcelo (AEyT de FLACSO, CELS, PVJ y SDH, 2015, Tomo 2, pp. 314-315). Asimismo, se debe señalar la denuncia del aporte de un vehículo para concretar el operativo de detención de Mendieta, en agosto de 1976, tal como señalara el propio Mendieta en una entrevista realizada para el informe el 28 de noviembre de 2014 en Posadas, Misiones.

Estos hechos se complementan con otras modalidades de presencia militar y policial en la planta. En primer lugar, varios testimonios indican que el policía José Anchetti, quien participó de secuestros de trabajadores, cumplía funciones en Las Marías -presumiblemente tareas de inteligencia- a partir de la huelga de 1974 (ver, por ejemplo, entrevista a Pablo de la Cruz Franco, Aurelio Acevedo y Juan Manuel Gómez, realizada para el informe en Apóstoles, Misiones, el 11 de agosto de 2015; declaración de Jacinto Bernal, brindada el 22 de octubre de 2007 en Paso de los Libres, Causa 1-19.067/06 “Pé-

rez, Jorge Catalino s/ denuncia sup. privación ilegítima de la libertad”). Por otra parte, los trabajadores entrevistados mencionan la presencia del Ejército dentro del establecimiento desde golpe del 24 de marzo de 1976, en reuniones que se celebraban con empleados y empresarios, o bien utilizando la pista de aterrizaje de la firma. Asimismo, está denunciado que el campamento militar instalado durante el operativo militar denominado “Consolidación” en 1977, en el marco del cual se produjeron varios de los secuestros, se hallaba en territorios de la empresa o en establecimientos estrechamente vinculados con la misma (AEyT de FLACSO, CELS, PVJ y SDH, 2015, Tomo 2, pp. 317-318). Durante el proceso judicial, en su alegato, la Fiscalía aportó pruebas respecto de que hasta 15 días antes del secuestro de Peralta, la estancia de Torres Queirel había sido utilizada para la instalación de un Vivac (base militar operativa), en el marco del Operativo “Consolidación”

Existen otras evidencias que se observan en situaciones infrecuentes generadas por la empresa que facilitaron el secuestro de sus trabajadores. En el caso de Neris Pérez, por ejemplo, la familia denuncia que el día que fue detenido en su domicilio, se le había concedido un franco extraordinario. Esto último figura en la declaración de Jorge Catalino Pérez del 22/03/2006, en “Pérez, Jorge Catalino s/ Denuncia Sup. Privación Ilegítima de la Libertad”, causa 1-19.067/06. Otro caso en este sentido es el de Hipólito Mendieta: en la entrevista realizada para el informe relató que previo a su secuestro en la pieza que ocupaba en el pabellón de solteros dentro de Las Marías, su capataz le había manifestado: “Voy hoy, no trabajás, estás de descanso”.

Por otra parte, los testimonios relevados denuncian un conocimiento manifiesto por parte de los directivos de la empresa respecto de la situación y el destino de los trabajadores detenidos al momento de los hechos. Otra cuestión a destacar es la vinculación del activismo gremial en la planta con los secuestros y desapariciones. Los sobrevivientes resaltan haber sufrido interrogatorios –muchos de ellos bajo tortura– vinculados a su participación sindical en el contexto de privación de la libertad. Además, en este punto debe señalarse también la detención de dos abogados laboristas vinculados a los gremios de Las Marías.

Por último, es importante resaltar la existencia de fuertes vínculos personales y políticos entre los dueños de la empresa y las Fuerzas Armadas. Aquí cabe recordar el hecho de que Héctor Torres Queirel, militar y administrador de “María Aleida”, fue interventor municipal de Gobernador Virasoro durante la dictadura, mientras que el propio Adolfo Navajas Artaza se des-

empeñó como ministro de Acción Social durante la presidencia de facto del general Reynaldo Bignone.

La evidencia recolectada a lo largo de la investigación y analizada en su conjunto sugiere que existieron variados aportes de la empresa que contribuyeron a la concreción de los delitos de lesa humanidad sufridos por sus trabajadores durante la última dictadura cívico-militar. La reconstrucción de la dinámica represiva en Virasoro, enmarcada en el despliegue del terrorismo de Estado en la región, permite concluir que el destino de las víctimas se comprende por su condición de trabajadores de Las Marías y, específicamente, por la centralidad de la represión dirigida hacia la organización gremial.

Crónica y reflexiones sobre el proceso de judicialización

En este apartado vamos a realizar algunas reflexiones en torno al proceso judicial que concluyó en su primera instancia el día 23 de agosto pasado con la absolución del único imputado, el ex interventor municipal y empresario yerbatero Héctor María Torres Queirel. Esta crónica fue realizada a partir de dos viajes mientras se desarrollaba el juicio y constantes comunicaciones con familiares, víctimas y funcionarios judiciales, especialmente del Ministerio Público Fiscal, que incluso habían colaborado previamente durante la investigación de derivó en el Informe sobre responsabilidad empresarial antes citado.

La sentencia dictada por el Tribunal estuvo precedida por una serie de hechos que expresaron serias dificultades para el juzgamiento de los responsables militares y civiles de delitos cometidos contra trabajadores sindicalizados yerbateros del establecimiento Las Marías, o vinculados indirectamente a él. La causa conocida como “Las Marías”. Como muchas otras, ha tenido un derrotero que incluye dilaciones y achicamiento de la misma. En el contexto de reapertura de los procesos judiciales por delitos de lesa humanidad, la iniciativa y el aporte de información por parte del colectivo de familiares de desaparecidos y ex detenidos de Gobernador Virasoro, apoyados por militantes de derechos humanos de la localidad y la provincia, lograron que se diera inicio a una causa judicial en el año 2006. En el año 2010 la causa fue unificada con aquella que investigaba los delitos cometidos contra otros trabajadores del establecimiento, algunos de los involucrados en la

causa armada en el año 1977, quedando imputados solamente efectivos militares. En abril de 2014, el expediente judicial fue elevado a juicio oral pero el debate, que debía comenzar en noviembre, fue pospuesto por el Tribunal Oral Federal de Corrientes, con el argumento de la precaria condición de salud de los acusados. A la espera de que se juzgaran estos delitos, fallecieron algunos de los trabajadores que sufrieron la privación ilegal de su libertad (como los secretarios generales de STIA y FATRE, respectivamente, Marcelo Acuña y Ramón Aguirre, y el trabajador rural Jacinto Bernal); y varios testigos clave (como el maestro y director de escuela Miguel Ángel Argüello y el militante sindical Alfonso Comparán). Por otro lado, la causa sufrió una serie de transformaciones tales como que finalmente no se juzgara la responsabilidad empresarial en los delitos de lesa humanidad cometidos en Virasoro, y específicamente al dueño del establecimiento Las Marías, Adolfo Navajas Artazay otros imputados como los oficiales Duilio Martínez y Ricardo Schweizer que fallecieron durante el proceso, el coronel Llamil Reston y el capitán Juan Carlos Sacco que fueron apartados por razones de salud. El universo de víctimas también se redujo a tal punto que se juzgó la desaparición de tan sólo uno de los trabajadores secuestrados. Entre otras irregularidades podemos mencionar la excusación de una veintena de jueces por sus relaciones con los propietarios de la empresa yerbatera.

Esta brevísimas descripción de las dificultades que atravesó la causa da cuenta de un entramado de poder vigente en el que intervienen relaciones pasadas y presentes entre los poderes económico, militar y judicial. La localidad de Virasoro fue fundada en 1929. Desde sus inicios, la familia Navajas fue fundamental no sólo en el ordenamiento territorial y la fundación de las primeras instituciones locales, sino que controlaba gran parte de las actividades económicas de la zona. Gran parte de sus habitantes están relacionados directa o indirectamente a esta y otras familias originarias, ya sea porque trabajan en sus tierras, de manera dependiente o tercerizada, sus hijos/as concurren a establecimientos educativos vinculados, o trabajan en comercios de su propiedad.

Por estos motivos, y desde el punto de vista de familiares y víctimas, el juicio tenía entre sus objetivos, más allá de la condena del imputado, la visibilización en Virasoro de lo que había ocurrido en el pueblo durante la dictadura militar. Con ese horizonte, familiares y distintas organizaciones venidas de otras ciudades de Corrientes y de otras provincias (como Misiones, Buenos Aires, Córdoba) el domingo 1 de julio, previo al comienzo del

juicio, convocaron a una movilización que consistió en una concentración y marcha por las principales calles de la ciudad. Este hecho, desde la opinión de lugareños, fue histórico y reparatorio, ya que se había logrado visibilizar una verdad ocultada por décadas.

El comienzo del juicio y todo el desarrollo del debate oral, los alegatos y sentencia, fueron una expresión de esta trama latente y fuerte. La hija de uno de los trabajadores presos (hoy fallecido) nos expresó que en los juicios de lesa humanidad “Existen víctimas de primera, de segunda y de tercera categoría. Y nosotros somos víctimas de tercera”. Se refería por un lado a las dificultades del propio proceso, pero también a una sensación de indefensión que sentían en el mismo momento del debate oral.

Por un lado, desde el inicio del juicio, el tribunal tomó decisiones en contra del objetivo reparatorio de los juicios: la presencia excesiva de gendarmes y policía, controles que llegaron a extremos penitenciarios antes del ingreso a la sala de audiencias, una actitud de hostilidad muy marcada frente a los y las testimoniantes a los que se interrumpía e informaba que se retiren bajo la justificación de que sus dichos se alejaban del “objeto procesal”, la amenaza de desalojar la sala frente a cualquier expresión del público, la prohibición de filmar, sacar fotos, o acceder a la sala con celulares, entre otras cosas marcaron el desarrollo de las audiencias, coronadas con el saludo cordial a gendarmes por parte del presidente del tribunal e incluso a familiares del imputado.

Pero no sólo esto marcó esta sensación de ser víctimas de tercera categoría. También estuvo fundamentada en la falta de comunicación con la querrela que los representaba de la Secretaría de Derechos Humanos de Nación. Al día del inicio del Juicio, los familiares no sabían si la querrela se iba a presentar y en caso de que sí, quien iba a ser el abogado a cargo. Finalmente, el abogado se presentó a las audiencias. Sin embargo, no estableció contactos ni antes ni después, sino hasta la exigencia por parte de los familiares de ser atendidos expresada por medio de una carta formal a la Secretaría.

Por otro lado, por parte del Ministerio Público Fiscal, habían recibido la noticia de que el fiscal con quien habían estado en contacto tampoco estaría presente, al menos en esos primeros días de debate. Esto luego se revirtió esta situación y el fiscal a cargo continuó en instancias posteriores de mucha importancia para lograr los objetivos del juicio. Es decir que más allá de la sentencia, se esperaba visibilizar la verdad histórica de las víctimas del terrorismo de estado.

Finalmente, el Tribunal absolvió al imputado, no tomó a su cargo la continuidad de las investigaciones, tal como había solicitado la Fiscalía, y dejó en los familiares la sensación de que sus desaparecidos “habían sufrido una nueva desaparición”. Sin embargo, también escuchamos decir que algo de aquellos objetivos iniciales se había alcanzado: llevar al banquillo a algunos de los responsables, y lograr que muchas de las personas que vivieron la represión, la cárcel y el exilio interno, pudieran testimoniar y contar su verdad.

Muchos aspectos quedan fuera de esta breve crónica y reflexión, de los cuales quisiéramos nombrar al menos dos. Uno es el posicionamiento de clase de muchos funcionarios judiciales, que en ningún momento pudieron o quisieron entrar en diálogo con los y las trabajadoras que intentaban contar su experiencia en tanto pertenecientes a una clase aún subordinada a los mismos patrones. En este sentido, presenciar algunos de los testimonios, las preguntas, las incomprendiones latentes en las preguntas de los funcionarios y las respuestas de los y las testigos (en su mayoría iletrados), nos ubicó en aquella reflexión tan rica que realizó C. Ginzburg en su pretensión de comprender a partir de documentos, entre ellos de un proceso judicial, el estado de las relaciones de fuerza entre clases (Ginzburg, 1999). Uno de estos funcionarios, en una conversación en la que se le expresó estas dificultades evidentes de diálogo, afirmó vehementemente que “no podía bajar más su nivel” para hacer las preguntas, a la vez que dijo: “¿Querés que aprenda guaraní para que me entiendan?”, lo que también nos lleva a la necesidad de repensar en futuros análisis las relaciones interétnicas y su relación con las estructuras de dominación actual. Otra de las cuestiones que quedaron por fuera fue el análisis del contexto fuertemente generizado del escenario judicial, marcado por una presencia masculina de imposición de “autoridad” militar, policial, económica y judicial. Seguramente estos aspectos serán objeto de futuras reflexiones.

Referencias bibliográficas

Área de Economía y Tecnología (AEyT) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Programa Verdad y Justicia (PVJ) y Secretaría de Derechos Humanos (SDH) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2015): Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad. Represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado. Buenos Aires, Infojus. (Segunda edición 2016, Posadas, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones).

Ginzburg, C. (1999). El queso y los gusanos. Barcelona, Atajos.

Schamber, P. J. (2001): “Éxito y ocaso de un estilo de gestión empresarial. El caso del Establecimiento Las Marías en el sector yerbatero”, en *Realidad Económica*, n.º 181, pp. 131-150.

La represión al Movimiento Agrario de Misiones durante el terrorismo de Estado

Javier Gortari

Universidad Nacional de Misiones

javier_gortari@hotmail.com

El 24 de marzo de 2018, en el marco de los actos por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, se presentó en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), el libro “El agro misionero y la represión durante la última Dictadura cívico-militar: testimonios” (Báez A. y Gortari J. –coord.–, Ed. Universitaria, 593 pg. Posadas, 2018). Esta publicación resultó de un Convenio de Cooperación entre la UNaM y la Lic. A. Báez, compiladora de relatos de sobrevivientes y familiares de las víctimas del terrorismo de Estado (Misiones. Historias con Nombres Propios Ministerio de DD.HH., Gobierno de la Provincia de Misiones, 3 tomos, Posadas, 2013), para realizar una edición especial en la editorial de la Universidad. Hacemos aquí una contextualización de ese trabajo.

El sector agropecuario fue sin duda el “objetivo militar” priorizado por la represión en Misiones, a fin de descabezar y disciplinar a ese movimiento político y gremial que protagonizaron las ligas agrarias del NEA durante la primera mitad de la década del 70 del siglo pasado. Esa organización rural, que involucró a miles de pequeños y medianos productores de nuestra provincia, Corrientes, Chaco, Formosa y norte de Santa Fe, llegó a tener una coordinación nacional y una incidencia preponderante en las políticas públicas llevadas adelante en las respectivas economías regionales durante el breve interregno democrático 1973-75.

En territorio misionero, la movilización y politización en el ámbito rural fueron organizadas desde el Movimiento Agrario de Misiones (MAM), fundado en agosto de 1971 con sede en Oberá, segunda ciudad de la provincia en el centro del territorio (a 100 km de Posadas) y una suerte de “capital” de la agricultura familiar provincial. El MAM surgió como una opción gremial a las “trenzas” y negociados propios de otras asociaciones de productores acomodados y de alguna dirigencia venal de cooperativas agrícolas, que

arrastraban una historia de connivencia con los intereses concentrados de acopiadores y agroindustrias (té, yerba mate, tabaco, tung), en perjuicio del pequeño productor y, por carácter transitivo, de los trabajadores rurales.

La rapidez del crecimiento, así como la masividad y extendida territorialidad alcanzadas por el MAM (señala S. Benedetti, ex integrante de la Comisión Central del MAM, que en 1973 la organización contaba con 270 Núcleos de Base distribuidos en toda la provincia, los que involucraban directamente a 13.500 familias de colonos), dan cuenta de esa orfandad previa existente en cuanto a una genuina representatividad de los productores misioneros. Buena parte de ellos eran segunda y tercera generación de inmigrantes europeos, beneficiarios de los planes estatales de colonización del por entonces Territorio Nacional de Misiones hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Quienes ya habían tenido su “bautismo de fuego” en la misma ciudad de Oberá en 1936, cuando familias enteras de esos colonos con sus mujeres y niños se movilizaron pacíficamente en reclamo por los bajos precios del tabaco y la prohibición de nuevas plantaciones de yerba mate (a partir de la creación de la CRYM ese mismo año), siendo emboscados por fuerzas policiales a la entrada de la ciudad, provocando un sinnúmero de muertos, heridos, presos y mujeres violentadas: la llamada Masacre de Oberá (Varela, 1941-2005-; Barrios, 1967; Waskiewicz, 2005; Castiglioni, 2017).

El nivel de ensañamiento llevado adelante por las fuerzas represivas de la Dictadura con los productores vinculados al MAM, sólo se explica por la “amenaza” que significó ese movimiento a la “tradición” expoliadora en que se funda el establishment local. Y que tuvo sus orígenes culturales regionales en la “encomienda española” con que los primeros conquistadores esclavizaron a la mano de obra indígena durante tres siglos (Gortari, 2017), en la continuidad histórica de ese “dispositivo socio-cultural” proyectado en la contratación “consentida” de los mensúes encadenados de por vida a un destino de explotación y miseria en los obrajes y los yerbales silvestres del Alto Paraná durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX (Re, Gortari y Roa, 2017), y en su actual versión civilizadora, “científicamente” justificada como resultado objetivo del “libre juego” de la oferta y la demanda, movidas por la “mano invisible” de un puñado de capitalistas que acumulan jugosas ganancias a expensas del sacrificio del productor y de los trabajadores rurales (Gortari, Rosenfeld y Oviedo, 2016). Esta situación fue clara y contundentemente cuestionada por el MAM en aquellos años, y de ahí el feroz desenlace represivo, más allá de la inserción política de algunos

de sus dirigentes en el Partido Auténtico, con el que participaron democráticamente en el marco legal de las elecciones provinciales de abril de 1975 (se aclara en la publicación que no es intención profundizar sobre interpretaciones históricas ni políticas del accionar del MAM –sobre las que hay importantes trabajos: Ferrara, 1975; Bartolomé, 1982; Rozé, 1992; Montiel, 2000; Golsberg; 2005; Torres, 2006; Hendel, 2007; Ebenau, 2008; Galafassi, 2008; Rodríguez, 2009; Ramírez, 2011; Cabassi, 2011-, pero explicitando también no acordar para la nada con la “teoría de los dos demonios” con la que se pretendió justificar el accionar represivo durante el terrorismo de Estado).

El libro se presenta en dos partes. La Previa (1972/75), donde se transcriben opiniones y posicionamientos que dan cuenta de la problemática de la pequeña producción en esos años. Para ello se utilizó el archivo del órgano de difusión oficial del MAM: el periódico Amanecer Agrario. El primer capítulo, Oreste Pedro Peczak ¡tiene la palabra!, es una compilación de los editoriales, discursos y documentos que firmó o produjo en su carácter de Secretario General del MAM (agosto de 1971/ julio de 1974), este extraordinario dirigente agrario, perseguido durante meses hasta ser capturado y asesinado en diciembre de 1976 por el Ejército en el marco del operativo “Toba”. En esos textos es posible resignificar la vigencia y actualidad de la mayoría de sus planteos sobre la problemática agraria, así como su fulgurante desarrollo político que lo llevó a tomar conciencia de que la única manera eficaz de modificar de raíz el estado de cosas que generaba la explotación de los pequeños productores, en un sistema democrático, era participando en la disputa electoral. Procurando ocupar espacios institucionales en los cuerpos colegiados y/o ejecutivos municipales, provinciales y/o nacionales, desde los cuales incidir en el Gobierno y en la política pública. Afirmaba Peczak en el último editorial que firmó en junio de 1974, a poco más de un año de la asunción del gobierno peronista surgido de las primeras elecciones presidenciales sin proscripciones desde 1952:

Por eso el MAM tiene un proyecto, al que lentamente va profundizando. Pero al decir lentamente no decimos “quedarnos tranquilos, que las cosas salgan cuando los otros quieran”. No, esta profundización nos va llevando a una mayor Unidad, una mejor Organización y por lo tanto a descubrir que sin nuestra participación no queremos que se sigan haciendo las cosas. Eso quisimos que se entendiera cuando dimos el apoyo a un Gobierno popular.

Ese MAM que peleó contra el Gobierno militar, lo hizo por los precios de sus productos, pero ante todo lo hizo porque había descubierto las formas de explotación que el pueblo trabajador sufría y dijo ¡basta!

Por todo esto compañeros ha llegado la hora de participar activamente para conseguir que las cosas cambien, empezar por participar en las reuniones de Núcleos, participar activamente en las Asambleas donde se toman las decisiones importantes de nuestro Movimiento. Desde una organizada participación en el MAM, estaremos en capacidad de pedir la participación que nos corresponde en la conducción de nuestra sociedad. (Amanecer Agrario. Año 2. N°22. Junio, 1974)

En el segundo capítulo Los pequeños productores se hacen oír, se transcriben notas de opinión y testimonios de otros integrantes del MAM de aquel momento, así como planteos institucionales sobre diversas temáticas. Las palabras claras, espontáneas, a veces severas por la complejidad del tema, en muchos casos polémicas, ponen en evidencia el fragor de la construcción cotidiana de la organización con la esperanza puesta en una sociedad más justa y solidaria, que transcurría en el día a día de la vida y el trabajo en las chacras y las picadas de Misiones. Y la inevitable vinculación con la política que se desprendía de la reflexión honesta, apenas se daban los primeros pasos en el camino hacia un proyecto de dignidad colectiva para los agricultores misioneros. Es así que en la nota sin firma “¿Qué significan las elecciones?”, del Amanecer Agrario de la segunda quincena de marzo de 1973, se afirmaba respecto a las recientes pasadas elecciones:

Hay dos clases de política. Primero la política de los explotadores del pueblo, de aquellos que se sirven de los votos para acomodarse y seguir oprimiendo a los trabajadores.

Por otro lado, existe una política limpia, la política del pueblo. La lucha por lograr un gobierno del pueblo. La lucha por terminar con la oligarquía y el imperialismo de los monopolios. Nuestros enemigos pretenden que no nos metamos en esta política. Pero están equivocados. El MAM jamás caerá en la politiquería de los enemigos de los agricultores. Pero tampoco permanecerá en silencio ante los peligros que amenazan al pueblo. Una vez denunció a los candidatos de la dictadura militar y el pueblo mostró su total rechazo por ellos en las elecciones. Ahora, ante un gobierno elegido por el pueblo, no permitirá que los trepadores y crápulas que nunca faltan, se

apoderen de ese gobierno y lo utilicen para explotarnos.

(...) Pero ¡atención!, que el gobierno no significa el Poder, es cierto que tendremos un gobierno elegido por el pueblo. Pero ese pueblo no tendrá el poder, a menos que luche por él. No podemos esperar que las autoridades electas nos den lo que necesitamos. Los explotadores procurarán manejar el gobierno como lo hacían antes. Incluso están infiltrados entre las nuevas autoridades electas, y el pueblo sabe muy bien quienes son. No bastarán buenos programas de gobierno, ni buenas intenciones, sólo existe una fuerza capaz de llevar adelante las medidas que darán solución a los graves problemas de los trabajadores: la Unidad y la Organización del Pueblo. Desde ahora el pueblo deberá estar en permanente estado de movilización. (Amanecer Agrario. Año 1. N°12. Marzo, 1973)

Poniendo en valor una línea de pensamiento y de reivindicaciones que siguen tan vigentes hoy como entonces y que están indisolublemente ligadas a la connivencia gubernamental con el poder económico concentrado: el ahogo especulativo comercial-financiero a que los someten los monopolios agroindustriales, la complicidad de los grandes plantadores/terratenientes que les sirven de aliados como socios menores, las dificultades para el acceso a la salud y la educación en el ámbito rural, a la electricidad, la discriminación y cosificación de la mujer, la compleja relación con los peones rurales asalariados o a destajo -caracterizada como disputa entre pobres-, el compromiso -y sus límites- de la Iglesia con los más necesitados, y el rol de las entidades que deberían ser defensoras de los pequeños productores y no supieron o no pudieron estar a la altura que las circunstancias exigían (CRYM, cooperativas “gerenciales”, etc.). Y siempre reflexionando y accionando sobre esa delgada línea que separa lo gremial de lo político, lo familiar de lo colectivo, el reino de Dios y el de los hombres, la acción puramente reivindicativa de la participación electoral democrática para acceder al gobierno.

En la segunda parte, *La Represión (1976/83)*, se recuperan los testimonios de las víctimas directas de la persecución de la Dictadura, oportunamente compilados en el trabajo desarrollado por la Subsecretaría de Derechos Humanos del Gobierno Provincial. La Subsecretaría participó como querrelante en los cuatro juicios por Delitos de Lesa Humanidad que se sustanciaron en Misiones, en los cuales muchos de los autores de los testimonios oficiaron de testigos. (En 2008 el Tribunal Oral Federal de Posadas condenó

a reclusión perpetua el ex coronel y ex jefe del Área Militar 232 –Misiones-, Carlos Caggiano Tedesco, por la desaparición seguida de muerte en 1978, del ex decano de la Facultad de Química de la UNaM, Ing. Alfredo González. El segundo juicio por delitos de lesa humanidad se sustanció en julio de 2009, contra dos guardias cárceles, Rubén Gómez y José Cuenca, que resultaron condenados a 23 y 20 años por torturar a los presos políticos detenidos en la cárcel de Candelaria durante la Dictadura. En octubre de 2009, otra vez Caggiano Tedesco y el ex coronel y ex interventor en la provincia de Misiones, Juan Beltrametti, resultaron condenados a perpetuidad por 40 casos de privación ilegítima de libertad y tres casos de torturas seguida de muerte. En 2012, en la causa conocida como “de la Policía de Misiones”, fueron condenados el ex jefe de la Policía de Misiones en 1976, Omar Herrero, y el ex jefe de la Dirección de Informaciones de la fuerza, Felipe Giménez, a más de 20 años de prisión. También fueron condenados los ex policías Carlos Pombo y Julio Amarilla. Dos años después, tras la apelación ante la Cámara Nacional de Casación Penal, fue condenado además el médico policial de entonces, Guillermo Mendoza. En todos los casos por su participación en casos de tortura agravada.)

Los textos seleccionados, ponen en descubierto la carencia, no ya de escrúpulos sino de los más elementales sentimientos humanitarios de los represores, así como la conducta infame de los ejecutores de las torturas, asesinatos y desapariciones. Esta doctrina de exterminio del “enemigo interior” no es nueva: se aplicó en el siglo XIX a las montoneras federales para imponer los intereses del Puerto de Buenos Aires y de la Pampa Húmeda sobre el Interior provinciano; se administró –también en ese tiempo y en alianza con Brasil- a nuestros hermanos paraguayos que se resistían a ser un satélite más del Imperio Británico; resultó funcional al genocidio de los pueblos indígenas para ampliar la frontera agrícola en el sur y el norte del país; y sirvió –ya entrado el siglo XX y consolidado el Estado nacional capitalista- para llevar adelante la represión del movimiento obrero durante la Semana Trágica en la ciudad de Buenos Aires (1919) y fusilar sumariamente a los peones rurales de la Patagonia Rebelde cuando osaron reclamar por mejores condiciones laborales (1921). Con esa misma intención de aniquilamiento se persiguió al peronismo durante los casi 20 años de prescripción política (1955/73).

En Misiones, los “pioneros” de esa política produjeron la Masacre de Obrera en 1936, y en las décadas previas, el aniquilamiento sistemático de los

mensúes esclavizados por los capangas de la yerba en contubernio con los poderes del Estado. Todos esos desmanes de violencia tuvieron un mismo objetivo y un mismo patrón genético: servir a los intereses económicos de una bizarra oligarquía, que se pretendió, antes y ahora, ser dueña de vida y hacienda del pueblo argentino, gerenciando a discreción el saqueo de la República al servicio de la potencia extranjera de turno.

En los Anexos se reproducen tres trabajos también publicados en “Misiones. Historias...”: un análisis de contexto sobre el accionar represivo en Misiones a cargo del docente-investigador de la UNaM J.Rodríguez, una presentación de los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención por parte del analista político D.Andruszyn y en tercer lugar la descripción de aquellos espacios que han sido señalizados como Sitios de la Memoria, realizada por M.Amarilla, funcionario de la Subsecretaría de DDHH de la Provincia de Misiones.

A efectos de ilustrar sobre la participación civil en la represión regional, se anexan también dos capítulos de la investigación realizada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación en cooperación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS): Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad (Infojus Ediciones, 2015; Edunam, 2016 y Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” /Edunam, 2017). La Introducción plantea el marco histórico político y económico nacional e internacional, en que se generaron las condiciones para instrumentar el plan represivo, orientado a impulsar un nuevo modelo de acumulación capitalista basado en el aumento de la tasa de ganancia a partir de la incorporación de tecnología y reduciendo al mínimo las conquistas sociales y laborales alcanzadas por el movimiento sindical argentino. El capítulo Zona Nordeste, particulariza el análisis en el dispositivo represivo contra los trabajadores de una empresa yerbatera de la región, que tuvo como resultado el secuestro y privación ilegal de la libertad de 13 obreros y un abogado laboralista entre 1976 y 1977, todos ellos participantes de las primeras delegaciones gremiales del Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Alimentación (STIA) y de la Federación Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (FATRE), en la localidad de Gobernador Virasoro, Corrientes (Copani, 2017). Dos permanecen desaparecidos: Neris Pérez y Marcelo Peralta. Los testimonios de los sobrevivientes dan cuenta de que estuvieron recluidos en los mismos centros clandestinos de detención y tortura por los que pasaron los productores del MAM.

Finalmente, y con el propósito de poner en evidencia que, pasados más de 45 años de los inicios del MAM, siguen vigentes y agravadas las situaciones de injusticias denunciadas entonces por el Movimiento Agrario de Misiones, se incorporan dos artículos que analizan específicamente para el sector yerbatero, los mecanismos de extracción de riqueza, concentración económica y exclusión social propios de esta economía regional en la actualidad: Agricultura familiar y política pública en la economía regional yerbatera (-Cittadini R. y Gortari J., *Realidad Económica* N° 308, junio 2017) y Matejaqueado (Gortari J., *Textos Especiales del sitio IADE-RE*, agosto 2017).

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, L. (1982). *Base social e ideología en las Movilizaciones Agraristas en Misiones entre 1971 y 1975*. Buenos Aires: Desarrollo Económico, Vol.22, N° 85.
- Barrios, S. (1967). *Crónica dolorosa de un pasado histórico: la protesta agraria del 36*. Tesis para acceder a la Licenciatura en Historia. Posadas: FHyCS. UNaM.
- Cabassi, J. (2011). *Compañeros colonos: no bajemos la guardia*. Tesis para acceder a la Lic. en Comunicación Social. Posadas: FHyCS. UNaM.
- Castiglioni, G. (2018). *Pedimos pan y nos dieron balas: análisis de un acontecimiento en el marco del proceso de colonización de la región dorsal central, Territorio Nacional de Misiones (1936)*. Posadas: Edunam.
- Copani, A. (2017). *Las Marías y la dictadura: responsabilidad empresaria en la represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado en una empresa del noreste argentino*. *Revista La Rivada* 5(9), 46-58. Recuperado de <http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-9-diciembre-2017/dossier>. Posadas: FHyCS. UNaM.
- Ebenau, L. (2008). *Poder-contrapoder. Historia de lucha de los productores de Aristóbulo del Valle, Misiones (1971/76)*. Tesis de Licenciatura en Historia. Posadas, FHyCS. UNaM.
- Ferrara, F. (1975). *¿Qué son las Ligas Agrarias? Historia y documentos de las organizaciones campesinas del Nordeste argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galafassi, G. (2008). *El Movimiento Agrario Misionero en los años setenta. Protesta, movilización y alternativas de desarrollo rural*. *Revista Herramientas* N° 38. Buenos Aires, Herramienta web. ISSN 1852-4729.
- Golsberg, C. (2005). *El Movimiento Agrario de Misiones en los nuevos escenarios*. En: Giarraca N. y Teubal, M: "El campo argentino en la encrucijada. Estrategias y resistencias sociales, ecos en la ciudad". Buenos Aires, Alianza Editorial.

Gortari, J.; Rosenfeld, V. y Oviedo A. (2016). Dinámica agraria y políticas públicas. Desigualdades sociales y regionales. Posadas, Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

Gortari, J. (2017). "Maldita Yerba Mate": la explotación de la mano de obra indígena en las minas yerbateras del Paraguay colonial. TSN (Transatlantic Studies Network) n°3, enero-junio 2017 (ISSN: 2444-9792) Aula María Zambrano de Estudios Transatlánticos. Universidad de Málaga.

Hendel, V. (2007). Siguiendo la huella. El Movimiento Agrario de Misiones (1971-1976): una nueva mirada. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Montiel, S. (2000). Procesos de participación y cambio en el Movimiento Agrario Misionero. Tesis para acceder a la Licenciatura en Antropología Social. Posadas, FH y CS. UNaM.

Ramírez, D. (2011). "Van a enterrar hasta el último colonito". Resistencias políticas, económicas y culturales de los colonos misioneros frente a la expansión y concentración agroindustrial. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. Universidad de General Sarmiento/IDES.

Re, D.; Gortari, J. y Roa, M. L. (2017). Tareferos: vida y trabajo en los yerbales. Posadas, Editorial Universitaria.

Rodríguez, L. (2009). Los radicalizados del sector rural. Los dirigentes del Movimiento Agrario Misionero y Montoneros (1971-1976). Mundo Agrario, vol. 10, N° 19. Centro de Estudios Histórico Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

Rozé, J.P. (1992). Conflictos agrarios en la Argentina. El proceso liguista. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Torres, E. (2006). Cosecha de injusticias. Historias de vida, luchas, horror y muerte. Posadas, Pirámide Centro Gráfico Editorial.

Varela, A. (1941 -2005-). La masacre de Oberá. (Editorial Viento). En Waskiewicz, S.: "La masacre de Oberá. 1936". Posadas, Editorial Universitaria.

Waskiewicz, S. (2005). La masacre de Oberá, 1936. Posadas, Editorial Universitaria.

Ex CCDTyE El Infierno: la UTN-FRA y sus aportes hacia la búsqueda de la Verdad

Leonardo Melo; Juan Pitman; Federico Borucki; Ezequiel Leguizamón; Juan Madsen
Facultad Regional Avellaneda, UTN-FRA
leoemelo@gmail.com; lmelo@fra.utn.edu.ar

Introducción

Según la visión actual, la Misión de una entidad de Educación Superior debe basarse en tres pilares fundamentales: calidad, pertinencia y compromiso social. El último de ellos puede ser analizado desde dos perspectivas. La primera, relacionada con la “consistencia interna” de la institución, centrada en el estudiante, y la segunda, desde la “consistencia externa” la que implica “hacerse cargo de las necesidades y demandas que provienen del entorno, las que pueden ser disciplinarias, laborales, sociales, normativas, u otras, según corresponda” (Lemaitre, 2018, pág. 34). En la perspectiva de consistencia externa se puede incluir el concepto de extensionismo universitario. El que se ve claramente en total consonancia con el espíritu de la corriente Reformista del 18 “preocupada fundamentalmente por lograr una formación crítica y humanista de los estudiantes, vinculando su formación con las realidades más dolorosas de su medio social de pertenencia, complementando a su vez la enseñanza disciplinaria con contenidos de cultura general y formación política” (Cano Menoni, 2017, p. 9). Cabe destacar que a ese concepto de extensionismo se le deben agregar nuevos elementos más actuales reconsiderando los roles de la Universidad frente a la sociedad. “Así, frente al principio de ‘extensionismo’ planteado hace un siglo, se debe inaugurar el principio de interdependencia cognitiva: mi conocimiento (universidad) depende del tuyo (sociedad) y no puedo ser (universidad) sin tu ser-saber (sociedad)” (Ramirez, 2018, p. 21).

Desde el punto de vista disciplinar, las carreras tecnológicas pueden jugar un rol valioso en la vinculación con el medio, ya sea desde una perspectiva estratégica de gestión de la política tecnológica, como así también brin-

dando soporte técnico en casos particulares que así lo requieran. Es en este sentido que este trabajo muestra el aporte técnico científico realizado por la UTN-FRA para poder encontrar la Verdad, y de esa manera alcanzar la Justicia en un caso relacionado con la última dictadura cívico militar durante el período 1976-1983.

Presentación del caso

El caso presentado en este trabajo surge de una actividad de extensión realizada por la Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Avellaneda a través de su Secretaría de Ciencia, Tecnología y Postgrado y su Dirección de Participación Democrática para la Secretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de Avellaneda. El objeto de dicha vinculación fue:

(...) la realización de actividades de investigación e identificación de pruebas históricas para la determinación de las modificaciones edilicias y rastros que sirvan como aportes a la causa judicial que se instruye y al relato de sobrevivientes víctimas de lo que fuera el Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio denominado durante el Proceso de Reorganización Nacional 1976/1983 <El Infierno>. (UTN-FRA, Municipalidad de Avellaneda, 2016)

En particular en este artículo se trata una de las tareas realizadas en el marco de acta acuerdo: “La detección de cambios de estructura edilicia a través de termografía infrarroja” (Borucki, Melo, Pitman, Leguizamón, & Madsen, 2018). Esta tecnología se consideró la más apropiada debido a que el sitio se encuentra interdicto judicialmente y la misma es una técnica no invasiva.

Para la realización de la tarea fue convocado el grupo GECOR (Grupo de Energías Convencionales y Renovables) que previamente había desarrollado investigaciones utilizando tecnología infrarroja (Borucki, Melo, Pitman, Leguizamón, & Madsen, 2016). Dicho grupo está conformado por estudiantes y docentes investigadores categorizados en la UTN FRA.

Desarrollo del caso y consideraciones técnicas

Cuando es necesario realizar la determinación de cambios ocultos en estructuras edilicias (aquellos que no son detectables por inspección visual) se pueden utilizar dos tipos de ensayos: los destructivos o invasivos y los no destructivos o no invasivos. Si bien ambos métodos pueden ser complementarios, en algunas ocasiones, cuando por algún motivo particular no se puede intervenir en la estructura, la única forma de detección y análisis es a través de métodos no invasivos (los que no alteran ni modifican la estructura existente).

La termografía es una técnica que permite registrar gráficamente un mapa de las temperaturas de distintas zonas de la superficie de un cuerpo a través de una gama de colores para la cual cada uno de ellos representa un valor de temperatura.

En este caso en particular la técnica antes mencionada se utilizó de la manera que a continuación se describe: dada una pared en la que se analizarán sus posibles cambios a través del tiempo, se elevó la temperatura de uno de los dos ambientes al cual pertenece dicha pared a través de una estufa a gas del tipo exterior. De esta manera se consigue que las dos caras de la pared tengan diferentes temperaturas, con lo que el flujo de calor fluye del ambiente “más caliente” al “más frío”. Debido a la heterogeneidad en la estructura interna de la pared, el calor fluirá de manera no uniforme a través de ella y, por lo tanto, su temperatura superficial variará en las distintas zonas. Debido a esto la imagen evidenciará las diferencias en su estructura interna (aun siendo iguales materiales colocados en diferentes momentos o modificaciones realizadas con diferentes materiales).

Una vez finalizada la tarea de campo, se posprocesó la información obtenida y se elaboró un informe técnico que fue puesto a disposición de la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Postgrado de la Facultad.

Impresiones de los integrantes del grupo de trabajo

Más allá de las consideraciones técnicas explicitadas previamente, es oportuno mencionar algunas sensaciones y pensamientos de los estudiantes que participaron en el proyecto. Como se verá en los relatos, las reflexio-

nes no son sólo técnicas, sino también humanas. Este hecho muestra lo realmente delicado que fue para ellos la realización del trabajo.

Juan Pablo: “El primer día que nos tocó ir <en mi caso el único que fui> particularmente no había visitado nunca a un ex centro de detención clandestino, por lo cual, desconocía completamente lo macabro que realmente era. Nos hicieron una recorrida en todo el lugar, la persona que nos guio había estado detenido en ese lugar, por lo que conocía en persona de lo que nos estaba hablando. Nos contó la historia de las cosas que habían sucedido, nos mostraron cada rincón. Quedé totalmente atónito cuando nos llevaron al sector de las celdas, las cuales habían sido la sede de inmensurables torturas contra hombres, mujeres, e incluso algunas de ellas embarazadas. El hombre que nos contaba todo sobre ese lugar, hizo hincapié justo ahí, nos explicaba que en las celdas comunes (donde entrarían aproximadamente 10 personas), vivían cautivas muchas más de la que el lugar permitía, al punto de que la gente tenía que estar parada la mayor parte del tiempo y se turnaban para dormir y descansar. No fue difícil de imaginar, simplemente entramos con mis compañeros a la respectiva celda, arrimamos la puerta, miramos alrededor, y se me vino una cruda imagen a la cabeza, como si el tiempo fuera hacia atrás, ese lugar tenía eso, te llevaba al pasado, un pasado muy oscuro. En esas paredes, despintadas, descascaradas, con humedad y hongos, todavía quedaban inscriptas frases de aquellos que habían pasado por el infierno. “Te extraño viejita”, “Las personas se matan, las ideologías no” así, podría escribir una cantidad enorme de grafitis de aquella época, me resulta difícil relatar esto sin emocionarme, porque realmente cuando pasé por ahí, se me caían las lágrimas, era totalmente inevitable (a pesar de que soy una persona bastante fría). Esto no es lo peor aún, las celdas personales, eran lugares extremadamente pequeños, casi sin acceso a la luz, y también inscriptas con frases, mayoritariamente de amor, hacia personas, que aquellas personas que estaban siendo torturadas, realmente extrañaban, reflejando implícitamente el desamparo. En ese momento, fue que se me caían las lágrimas de pensar que podría haber sido yo el que estaba ahí, podía haber sido mi novia, mi hermana, mi hermano, un tío, una madre, un padre, un amigo, una amiga, un vecino, un conocido, aun así, aunque yo no los conocí, habían sido personas, aquellos que habían escrito esas frases, las cuales perduraron décadas, y reflejaban un dolor, que perdurará en la sociedad argentina. Como les mencioné anteriormente, nunca había visitado un lugar de detención clandestino, por lo tanto, no tenía la más mínima idea de las cosas que habían pasado allí, solo sabía por lo que se dice en los colegios o se charla con la familia. Luego de finalizar la jornada, no pude volver a ir, quedé horrorizado, no podía parar de pensar sobre las cosas que habían ocurrido, imaginarme que esas cosas me podrían haber pasado a mí, o a mis seres que-

ridos. En aquel entonces tenía 23 años, no era tan chico, nunca me imaginé en lo más mínimo que me iba a generar esa angustia, me costó dormir durante aproximadamente una semana, me desvelaba, no conciliaba el sueño, eso que estaba allí no era un libro, no era una película de terror, era la triste realidad que había pasado en mi país. Puedo destacar que, al haber realizado esta tarea, sentí un agradecimiento tácito, la acción de haber contribuido con una causa tan noble, a favor de los derechos humanos, los cuales poseemos todas las personas por igual, sin importar su clase social, su tez, su nación de origen, religión, idiosincrasia, los tenemos todos, sin importar nada más.”

Federico: “De mi parte quiero destacar lo que esta actividad de extensionismo me dejó. Más allá de la experiencia sentimental que se encuentra intrínseca, hubo también aspectos técnicos que me resultaron enriquecedores en lo que respecta a mi formación tanto profesional como humana. Llevar a cabo una tarea que involucra vinculación con otro tipo de instituciones nos muestra que lo aprendido en un ambiente académico no está limitado solamente al recinto universitario. Nos prepara para poder interrelacionarnos con la sociedad y poder plasmar lo que se aprende en el entorno académico. El tipo de tarea realizada implicó efectuar un trabajo de ingeniería previa e in situ, tal como sucede en muchos entornos profesionales. Esto nos mostró una parte de cómo es el rubro en el que nos encontramos, como desenvolverse en un equipo de trabajo y lo que es ser un partícipe social en la búsqueda de la verdad acerca de una situación delicada que vivió el país.”

Ezequiel: “Debo confesar que, si bien por lo visto en las clases de la secundaria definían a un centro clandestino como “aterrador”, no tiene relación ninguna esta descripción académica en comparación a presenciar uno personalmente. Lo que más me sorprendió fue la sensación transmitida por el hecho de sólo pensar en que hubo personas encerradas en lugares sin higiene, con poco espacio y sometidos a torturas inimaginables. No logro comprender como hubo gente que pudo avalar esos hechos en esa época y moralmente me destruía pensar las sensaciones de las personas al escribir las leyendas encontradas en la pared. Estas sensaciones me impulsaron a aportar a la causa para lograr Justicia a través de la búsqueda de la Verdad, en la medida que se pueda con las herramientas disponibles. A pesar de esto, otro sentimiento encontrado fue la linda experiencia del trabajo de campo y la articulación interdisciplinaria con otras especialidades. En definitiva, este peritaje sirvió para la concientización de nuestra historia para no volver a cometer los mismos errores y el trabajo en equipo.”

Reflexiones finales

En este artículo se pretendieron mostrar diferentes aristas relacionadas a un trabajo definido: la realización de actividades de carácter técnico científico al servicio de la Justicia en la búsqueda de la Verdad en el Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio denominado durante el Proceso de Reorganización Nacional 1976/1983 “El Infierno”. A continuación, se enumeran algunas reflexiones que pretenden dar cuenta de la experiencia vivida por los autores de este artículo:

Acerca del aspecto académico

- Se consolidaron los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su trayectoria académica
- Se resolvieron problemas reales a partir de conceptos teóricos.
- Se generaron competencias inherentes a la utilización de equipamiento profesional.
- Generó un sentimiento mayor de responsabilidad en la confección del informe y el en tratamiento de los datos (dadas las características significativas y sensibles de este caso en particular)

Acerca de la extensión universitaria:

- Es una herramienta que puede ser utilizada al servicio de la sociedad.
- Permitió a los estudiantes interactuar con el medio al realizar una actividad profesional real fuera del campus de la universidad, brindándoles la posibilidad de trabajar en equipos multidisciplinares.

Acerca de la causa Judicial:

- Permitió aumentar la cantidad de pruebas objetivas que den cuenta de los testimonios de los ex detenidos en forma ilegal en “el Infierno”

Referencias bibliográficas

- Borucki, F., Melo, L., Pitman, J., Leguizamón, E., y Madsen, J. (2016). Desarrollo de modelo matemático para la estimación de las pérdidas eléctricas a través del uso de termografía infrarroja. *Rumbos tecnológicos*, 195-206.
- Borucki, F., Melo, L., Pitman, J., Leguizamón, E., y Madsen, J. (2018). Utilización de tecnología infrarroja para la detección de cambios ocultos en estructuras edilicias. *Rumbos Tecnológicos*, En prensa.
- Cano Menoni, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E (versión en línea), 7(7), 6-23. Recuperado el 14 de julio de 2018
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018* (págs. 19-58). Córdoba: CRES 2018.
- Ramirez, R. (2018). Ignorancia dependiente o autonomía cognitiva emancipadora: América Latina y el Caribe en una encrucijada histórica. *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe* (págs. 15-28). Córdoba: CRES 2018.
- UTN-FRA, Municipalidad de Avellaneda. (2016). Acta acuerdo. Avellaneda, Buenos Aires: Argentina.

Huellas de la violencia capitalista en trabajadoras de una fábrica textil de San Luis

Walter Olguin
Universidad Nacional de San Luis
gualterioolguin@gmail.com

Introducción

Esta ponencia se realiza en el marco del Proyecto de Investigación “Configuraciones de lo Político en sujetos que habitan distintos territorios de formación” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y como parte de la línea que investiga el proceso de cooperativización de una fábrica recuperada de San Luis.

Al investigar sobre las configuraciones políticas en las trabajadoras de la fábrica recuperada, surgió del relato de ellas la mención de situaciones vividas durante el trabajo bajo patrón que vulneraron sus derechos en su calidad de trabajadoras y en su humanidad.

En un primer momento se hará breve mención a la política de industrialización que implementó el Estado Provincial de San Luis y que sirve de marco para comprender en qué condiciones se asentaron las fábricas en este territorio.

En un segundo momento se recuperará la palabra de las trabajadoras que refieren a las situaciones de vulneración de sus derechos.

En un tercer momento, se realizará una síntesis de aquellos aspectos que resultan claves encontrados en el trabajo de campo sobre estas vulneraciones y se reflexiona sobre ellos desde categorías en construcción tales como alfabetización política crítica y alfabetización política subordinada. Se cerrará ese momento y esta ponencia con dos preguntas que refieren a la política general de la promoción industrial y el atravesamiento de la misma en las subjetividades de los y las trabajadoras.

La promoción industrial en San Luis

A partir de 1980, la provincia de San Luis vivió un proceso de rápida industrialización que respondió a los beneficios fiscales dictados por la Ley Nacional 22.702/82 de Promoción Industrial, que fuera promulgada en 1982 e implementada bajo la administración del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989). Esta promoción consistió principalmente en la exención impositiva en productos finales y en la delegación absoluta del control de los procesos de radicación industrial a los gobiernos provinciales.

La promoción industrial cambió sustancialmente la economía de la provincia en más de un aspecto. De ser una provincia agrícola ganadera, cambió su estructura económica y social: en 1980, el sector industrial representaba el 21,8 por ciento del Producto Regional Bruto de San Luis. En 1997, representaba el 57,76 por ciento. (Behrend J., 2011)

Atraídas por los considerables beneficios fiscales, alrededor de 2.000 industrias se asentaron en San Luis en la década de 1980. Estas 2.000 industrias cambiaron radicalmente la situación poblacional de San Luis, que recibió la llegada de miles de trabajadores.

En 1980 la provincia contaba con 214.416 habitantes, en 1991 con 286.458 y en el 2001 con 367.933 habitantes. (Olguin-Paez, 2005). Es decir, su ritmo de crecimiento en los períodos intercensales, fueron de los más altos del país; En el periodo 1980-1990 registra una tasa de crecimiento del 26,7% anual cuando la media a nivel nacional era de 14,7%. (Cerioni G., 2000) y en el periodo 1990-2001, triplica la media nacional (Olguin-Paez, 2005).

Las fábricas se asentaron principalmente en las ciudades de San Luis y Villa Mercedes, pero también en distintos pueblos del interior de la provincia, lo cual generó puestos de trabajo en localidades que generalmente padecían la emigración de sus habitantes.

El gobierno de Rodríguez Saa utilizó eficientemente los ingresos provinciales, mantuvo la disciplina fiscal y construyó infraestructura para promover el asentamiento de fábricas. Debido a que la aplicación del plan de promoción industrial estaba en manos de las autoridades locales, la familia Rodríguez Saa pudo controlar efectivamente el acceso a oportunidades de negocios en la provincia al decidir qué empresas recibirían beneficios tributarios. La promoción industrial dio a Adolfo Rodríguez Saa el control de los recursos materiales y simbólicos que le permitieron ampliar su base de

poder, ser reelegido por cinco mandatos consecutivos y proyectarse a nivel nacional. (Beherend, 2011).

Con el propósito de estudiar la relación entre modalidades de desarrollo industrial y la configuración de instituciones y prácticas políticas en esos territorios, Bianchi (2016) estudia los casos de Rafaela y San Luis. Para el autor, ambas ciudades fueron los casos de más desarrollo industrial en el país en las décadas del 1980 y 1990. En ambas ciudades, la fuerte política industrial cambió la estructura de sus actividades económicas locales y regionales. Para el autor estos casos se diferencian en el modo en que organizaron las políticas de producción: Rafaela desarrolló una competitividad sistémica, guiada por la cooperación entre los actores económicos y la innovación, mientras que en San Luis desarrolló un estado rentista y de relaciones patrimonialistas.

Para Bianchi, uno de los puntos claves en la construcción de un régimen difícilmente calificable como democrático fue el otorgar a la figura del gobernador el poder de firmar los decretos de autorización, y debido a eso, el acceso a una nueva e inmensa fuente de recursos económicos que fueron controlados por el ejecutivo provincial.

El autor afirma que la dirección de la industrialización fue un proceso discrecional de arriba hacia abajo, generando incentivos para comportamientos rentistas. No hubo un proyecto de desarrollo industrial a largo plazo. La mayoría de las fábricas fueron ramas de grandes firmas que ya operaban en Buenos Aires, Mendoza, Córdoba o Rosario. Estas firmas transfirieron algunas de sus actividades a San Luis como pequeños establecimientos de sus plantas principales que, en caso de cesar los beneficios, podrían cerrarse a bajo costo. El resultado fue la creación de industrias con “ruedas” que están listas para partir cuando los beneficios impositivos decrezcan. Como las desgravaciones impositivas están principalmente enfocadas en el impuesto al valor agregado, los asentamientos industriales estaban enfocados en productos finales. Las industrias siguieron produciendo en Buenos Aires o Rosario, y traían la producción sólo para ser etiquetada como “Hecho en San Luis”, y evitar pagar impuestos.

Esto no favoreció la creación de proveedores locales, o producciones intermediarias, que son extremadamente necesarias para el desarrollo de aglomeraciones industriales. En este sentido, no emergió una clase empresarial provincial local, ni un encadenamiento industrial que promoviera la pro-

ductividad y la innovación. Esta promoción industrial favoreció sin duda el asentamiento de fábricas y el crecimiento del empleo, pero desde el punto de vista del autor se trató de un proceso de industrialización insostenible, que sólo se mantuvo mientras continuaban los beneficios fiscales. Ya para el año 2010, cuando la mayoría de éstos habían sido eliminados, el 90% de las firmas había dejado el territorio provincial.

La violencia capitalista en una fábrica textil del interior de la Provincia de San Luis

De las 2000 fábricas que llegaron a la Provincia con la promoción Industrial, 3 se radicaron en la localidad de Concarán, un pueblo de 5.000 habitantes. Hoy dos de esas fábricas están cerradas. Solo queda una textil, la ex Circus, hoy recuperada por sus trabajadoras. Al hacer el recorrido de las historias laborales de estas trabajadoras, nos encontramos con el relato de situaciones vividas en la textil bajo patrón, que claramente constituyeron una vulneración a los derechos humanos, especialmente aquellos referidos a las condiciones de trabajo.

El dolor en el cuerpo y la explotación capitalista

El control del proceso productivo en la fábrica textil de Concarán, se llevó a cabo a través de la figura de una supervisora en alianza con las encargadas de línea. La supervisora, a través de una sistemática utilización del mal trato, decidía sobre las múltiples necesidades de los trabajadores en el espacio de la fábrica. Algunas de estas necesidades respondían a urgencias médicas y cuidado del cuerpo. Desde el relato de las compañeras, los cuerpos de algunas trabajadoras llegaron hasta el desvanecimiento y el sufrimiento de dolores extremos:

No se si sos una persona para ellos; si estás enfermo tenés que trabajar. He visto compañeros desmayarse porque estaban enfermos y recién dejarlos ir a la casa porque ya se desmayaron, no podían hacer nada (...) (S.)

El desconocimiento del trabajador como persona, aparece ligado en la frase anterior al consumo total de la fuerza de trabajo:

I: un día me agarró el dolor de muela...

B.: estaba tirada en el baño ¿te acordás?

I: me dolía tanto...me fui al baño y rompí a piñas los azulejos del baño...partí un azulejo del baño...no me dejaba ir...me agarró los nervios...me agarró el oído...me acuerdo que después fui al médico y me dijo que te agarró el oído. Estuve dos o tres veces meses con un zumbido en el oído.

La supervisora decidía el entrar o salir de la fábrica. Esa potestad, derivó en un abuso de la autoridad que se ejerció de manera arbitraria y casi perversa.

Estar agachado a la explotación fabril

Cuando les preguntábamos a las trabajadoras sobre cómo era trabajar bajo patrón, al principio ellas rescataban positivamente el haber entrado a una fábrica y dejar el trabajo en el campo o en la construcción. Era un mejor trabajo, “más limpio”, “menos sacrificado”, “adentro”. Sin embargo, al avanzar en las entrevistas las trabajadoras describieron situaciones de explotación sustentadas en el disciplinamiento y en el maltrato:

No podías levantar la cabeza, me acuerdo. Yo estaba dele cose que cose. Me empezó a doler tanto estar agachada que no podía levantar la cabeza. Levanté la cabeza y se me vino ahí nomás (la supervisora). Me pregunta: ¿Qué le pasa? ¿Le falta trabajo? No podía levantar la cabeza. (B)

Antes no. Nadie decía nada. Todos trabajamos gachito. Nos trataban mal, teníamos que aguantar (...) (I.)

Tenías que estar agachada todo el tiempo y aguantar retos, de que hagas más producción de que hagas mejor las prendas. Y a veces no entendían que si la máquina se rompía no es culpa tuya. (S.)

Estar agachada es una postura corporal, que da la pauta de concentración con la costura de la tela, pero es también una postura de subordinación ante la mirada de la patronal, que, en el caso de la textil, aparece corporizada en una supervisora. Estar agachado cumple al propósito de producir y subordinarse.

La violencia de género

En la fábrica textil, la mayoría de las trabajadoras son mujeres. La condición de mujer era constantemente desvalorizada de manera agresiva por otra mujer que ejercía la función de supervisora:

Me acuerdo cuando quedé embarazada y pedí permiso para ir a hacer los análisis, me dice:

Para esto sirven nomas. Lo peor que le podía pasar a la fábrica: las mujeres embarazadas. (S.)

Cuando una chica se retiraba por un análisis que podía ser por cualquier enfermedad, decía ella: ahí se va aquella, seguro está preñada (...) (I.)

El embarazo y las licencias correspondientes eran atacadas constantemente desde los encargados de controlar el proceso de producción. Ya no se trataba de exigir un derecho, sino un pedido ante el cual las trabajadoras vivían la humillación.

El disciplinamiento a través de la manipulación afectiva

El control del proceso de producción también se llevaba a cabo a través de la manipulación emocional de las trabajadoras. La potestad que tenía la supervisora de poder decidir sobre quién puede salir, llegaba al plano de provocar la desesperación en las trabajadoras que sufrían por un familiar cercano:

Una vez se me golpeó el nenito a mí, me llamaron de la escuela y estaba ella (la supervisora). Yo avisé y no me dejaba ir; y le dije; le guste o no le guste me voy a ir, es mi hijo. Muy dura, no me dejaba ir. Muy dura (B.)

Este control afectivo de las trabajadoras llegó hasta la provocación del miedo en alguna de las operarias y a la búsqueda de estrategias de tipo mágicas para sobrellevar este temor.

La discriminación

El disciplinamiento también incluía la generación de un sistema de diferencias discriminatorias y denigrantes entre los integrantes de la fábrica:

I: La Ichu me contó que cuando se festejaban los cumpleaños era un grupo los que comían nomas...

S.: si...o comían otro tipo de comida y eran siempre los que estaba ahí en la oficina...los gerentes, la supervisora, los encargados de línea. Ellos comían lo mejor...

I: ¿Ellos comían lo mejor y ustedes?

S.: Sopa ¿No cierto Isabel?, ellos comían lo mejor. Nosotros tomábamos sopa y ellos asado, ja ja ja. Y no se si una vez nos dieron polenta para perros.

I: ¿Polenta para perros? ¿Cómo se dieron cuenta?

S.: No se quién se dio cuenta. Alguien dijo esto es polenta para perros (...) comían matambre al horno y encima nos hacía burla (...)

Esta diferenciación se hacía fragmentando el colectivo de trabajadores. Aquellas trabajadoras que eran ascendidas al puesto de encargadas de línea, eran obligadas a comer con la supervisora y los administrativos:

I: ¿Cuántos eran ellos?

S.: Cinco o seis: Don Luis, Doña Rosa, Fani, la Elbita...no la Fani comía con nosotros, ella comía con nosotros y cuando nombraron encargada de línea la llamaban. La invitaban y tenía que ir.

I: ¿Tenía que ir sí o sí? ¿No podía decir no?

S.: No, no, tenía que ir.

Una trabajadora, que es considerada parte del “nosotros”, es obligada a ocupar un espacio que es de “ellos”, de los otros. En la práctica de comer aparte, se construye una diferenciación discriminadora que resulta funcional al trabajo bajo patrón.

Naturalización de los despidos, el subempleo y las suspensiones

En algunas de las entrevistas realizadas, nos encontramos que al narrar acerca de las condiciones de trabajo bajo patrón, aparecen mencionadas varias veces situaciones de despidos, suspensiones e inestabilidad laboral. Estas situaciones suelen ser contadas de manera casi natural al recordar esos momentos.

I: ¿Por qué te despidieron?

S.: Aparentemente la fábrica no podía sustentar a tantas personas y empezaron a echar gente. Se fueron casi 25 personas conmigo.

I: ¿Y qué hizo la gente cuando los echaron?

S.: No recuerdo. Se fueron.

Para la memoria de esta trabajadora los despidos simplemente se iban:

Como no sabía nada entré con una pasantía que te daba el gobierno, donde tenías que trabajar seis horas y después el empresario veía si se quedaba con el operario. Trabajé esos seis meses y no gasté nada y con eso me compré la Renoleta que todavía la tengo, ja ja. (S.)

Este “dar” a quien no sabe nada, aparentemente justifica la precariedad, el trabajo precario y el uso pragmático de esa pasantía. Una de las trabajadoras contó que su ingreso fue a través de una pasantía que te daba el gobierno. El gobierno, que en San Luis está personalizado en la figura del ejecutivo, significa prácticamente que hay un dador. El “don” y el “no saber”,

obstaculizaron el pensar la estabilidad laboral como un derecho.

Otro relato que da cuenta de estas situaciones es el siguiente:

Otro chico que entró, que abandonó, pues nos costó que nos pagaran, como estábamos probándonos nos traían la plata cuando venía el camión (que se llevaba la mercadería) (...) teníamos que trabajar hasta las 2 de la tarde, por ahí teníamos que quedarnos una hora más, que supuestamente nos tenía que pagar y después se fue juntando y no nos pagaron (A.).

En este caso el trabajador no aparece como alguien que ha sufrido la vulneración de un derecho, sino como alguien que abandonó porque no aguantó una situación de clara vulneración.

La vulneración del derecho a la protesta

Las primeras situaciones en que las trabajadoras se decidieron a protestar fueron ante la falta de pago de salarios. Estas primeras protestas se hicieron sin contar con apoyo sindical. De hecho, tiempo después, una de las luchas de estas trabajadoras fue por la sindicalización. En uno de los relatos se recuerdan las primeras protestas y la situación de vulneración del derecho a reclamar:

¿Lo que es la ignorancia no? El primer paro no, pero los otros dos nos amontonaron a todos en el fondo y no nos daban agua, no nos daban comida, no nos daban nada, solo ir al baño, no podíamos nada, no podíamos venir acá y tomar unos mates por ejemplo o poner agua para desayunar y veníamos sin desayunar...nos cerraban el portón para que no saliéramos afuera, nos quedamos todo el tiempo adentro, después vino la delegada del gremio que era de mercedes y nos dijo, ustedes tienen que hacer paro en su lugar de trabajo no los pueden amontonar ahí. No tienen que amontonarlos, así como animales, esto está mal. (S.)

Después las trabajadoras lograron sindicalizarse, pero ese relato nos muestra las condiciones en las que se encontraban al momento de llevar a las primeras acciones colectivas.

Consideraciones sobre la vulneración de los derechos y la constitución de subjetividades políticas subordinadas

El encuentro con el relato de las trabajadoras de una fábrica recuperada permitió descubrir una de las fases poco exploradas de la historia de San Luis y que tuvo que ver con las situaciones de explotación laboral que se dieron durante el proceso de radicación industrial a partir de la vuelta a la democracia. Los estudios que hacen una lectura crítica de ese proceso, denuncian el papel central que tenía el ejecutivo provincial en el otorgamiento de las autorizaciones a las empresas, pero nada hay sistematizado sobre los conflictos laborales o sobre las acciones de trabajadores organizados.

La toma y recuperación de una textil en el 2012 por parte de sus trabajadoras, nos llevó a indagar sobre los procesos de alfabetización política que atravesaron esas trabajadoras. Desde nuestro proyecto partimos de la base de que este colectivo de trabajadoras desarrolló un proceso de alfabetización política crítica que permitió transformar con un sentido emancipatorio una parte de la realidad social de la cual formaban parte.

Esta alfabetización política crítica que de hecho está sucediendo en la producción sin patrón, se hizo sobre la base de procesos de alfabetización política previos, vividos en el trabajo bajo patrón y que hasta ahora hemos denominado alfabetización política subordinada. Con esta categoría hacemos referencia al conjunto de experiencias que vivieron los trabajadores y que fueron constituyendo una subjetividad política que resultó funcional al sostenimiento de un orden social económico, cultural y político desigual.

Esta alfabetización política subordinada tuvo algunas de sus expresiones en las formas de control del proceso productivo a través de distintos dispositivos y prácticas que vulneraron a cada trabajador en su integridad. Entre esos dispositivos y prácticas se encontraron:

- Intervenciones sobre la postura corporal de las trabajadoras y la exigencia de estar “agachado”. Entendemos que esta intervención no refiere sólo a lo productivo sino también a lo político.
- Auto intensificación hacia el propio cuerpo de la violencia patronal.
- Producción de una subjetividad que soporta el dolor físico y acepta la humillación en el espacio laboral.
- Producción de una cultura del “aguante” a la vulnerabilidad laboral y de

auto culpabilización por la pérdida laboral.

- Fragmentación de los procesos de identificación colectiva de los trabajadores y la construcción del diferente como otro antagónico.
- Naturalización de los despidos como parte de la realidad social y representación del acceso al trabajo como “don” y no como derecho.

Seguramente esto que ocurrió en una textil del interior de la provincia, no puede constituirse en una representación de lo que ocurrió con el resto de los cientos de fábricas que se radicaron en San Luis. Sin embargo, caben algunas preguntas que hacen a pensar la cultura política de la provincia. Una de ellas refiere a si el beneficio fiscal otorgado a las empresas, también incluía el beneficio político de una masa obrera no conflictiva. De ser así, resultó necesario la implementación de distintos mecanismos de disciplinamiento, muchos de los cuales implicaron la vulneración de derechos. Otra pregunta, refiere a si una política industrial de fábricas “sobre ruedas” generó a su vez una subjetividad que aprendió a rodar en los vaivenes del beneficio capitalista. Eso explicaría por qué cuando los patrones cerraron las fábricas al término de la promoción, los trabajadores aceptaron la indemnización y “se fueron” sin mayores resistencias.

Referencias bibliográficas

Bianchi M. (2016). Territorio, poder y desarrollo: la articulación de políticas industriales en San Luis y Rafaela. En *Política Subnacional en Argentina. Enfoques y Problemas*. Mauro, Rozas, Vaca Narvaja. CEAP-UBA-Sociales.

Behrend J. (2011). The unevenness of democracy at the subnational level. Provincial Closed Games. En *Latin American Research Review*, Vol. 46, No. 1 (2011), pp. 150-176. The Latin American Studies Association.

Olguin J. y Paez M. (2005). Incidencia de los planes sociales en los indicadores del mercado laboral 2003-2004, un caso paradigmático. 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. UBA.

Obligaciones extraterritoriales en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Exploraciones sobre su naturaleza y justificación normativa

Dorothee Paulsen

UNLP

dorothee_paulsen@hotmail.com

Introducción

Surgido de la tradición política liberal, que considera al Estado como unidad soberana, el derecho internacional de derechos humanos les atribuye a los Estados las obligaciones de respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de las personas dentro de su territorio y bajo su jurisdicción. En lo siguiente, se defiende la tesis que este concepto de responsabilidad limitado al territorio nacional debe ser revisado, debido sobre todo a los cambios en las relaciones internacionales, por lo general subsumidos bajo el término globalización. La mayor interdependencia entre las actividades de los Estados desde la segunda mitad del siglo XX, tanto políticas, como sobre todo económicas, genera un impacto fuera del respectivo territorio nacional - impacto frecuentemente negativo para la realización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) de las personas en los otros Estados (Bueno de Mesquita, Paul Hunt, RajatKhosla, 2010). Por otro lado, también se plantea la necesidad de delimitar el alcance de la responsabilidad internacional frente a situaciones donde no se cumplen determinados DESC a nivel global, en las cuales no exista nexo causal entre las acciones de Estados externos y la vulneración de los derechos. Se plantea la necesidad de ampliar el concepto de responsabilidad en el sentido como proponen los defensores de las obligaciones extraterritoriales (ETO por sus siglas en inglés) (por ejemplo Skogly 2006, Coomans&Künnemann 2012). La actual falta de reconocimiento y de una delimitación clara de las ETO en el derecho internacional de derechos humanos se define aquí como un vacío de protección

respecto a las personas cuyos derechos se encuentran vulnerados como consecuencia de acciones y omisiones de terceros. Se presentará en esta ponencia un análisis crítico del derecho vigente y los impedimentos conceptuales allí identificados. A partir de un análisis bibliográfico de fuentes tanto jurídicas como filosóficas, se distinguen los principales impedimentos para el reconocimiento de las ETO como obligaciones legalmente vinculantes: la hegemonía del realismo en el pensamiento político y normativo, junto a las relaciones de desigualdad geopolítica. Se exhibirán los diferentes niveles de responsabilidad desarrollados en la tesis de maestría cuyos puntos clave aquí se presentan, y las obligaciones correspondientes. La argumentación central a fin de justificar la necesidad del reconocimiento de las ETO procederá partiendo de la exposición de los obstáculos conceptuales dentro de la teoría de justicia de John Rawls. A continuación se presentarán a partir de seleccionados enfoques de justicia transnacional (Pogge, Nussbaum, O'Neill), los argumentos filosóficos en relación a los diferentes niveles de ETO nombrados líneas arriba y se esboza un cambio conceptual hacia el reconocimiento de las ETO.

Definición del término Obligaciones Extraterritoriales

En relación a las obligaciones de los Estados frente a violaciones de derechos humanos fuera de su territorio se refiere a obligaciones extraterritoriales. Con el término obligaciones extraterritoriales me referiré en la presente ponencia a las obligaciones de los Estados respecto a los derechos humanos de las personas fuera de su territorio, (y las cuales no son ciudadanos suyos). Son obligaciones no hacia los otros Estados, sino hacia los individuos dentro de otros Estados. En el derecho internacional, las obligaciones respecto al cumplimiento de los derechos humanos son en primer lugar obligaciones hacia las personas que residen en el territorio de este Estado. Con las ETO, se introducen obligaciones más allá del territorio de un Estado, hacia las personas en territorio ajeno. Si bien las ETO tienen alcance respecto a todos los derechos humanos, aquí se indaga sobre las ETO respecto a los DESC. En la presente ponencia, se refiere a las ETO tanto en situaciones donde derechos económicos, culturales o/y sociales fueron vulnerados a causa de acciones de terceros Estados (eso incluye también acciones de empresas cuyo accio-

nar se debe regular por parte de los Estados, así se plantea), como también en situaciones donde el vínculo causal no existe. Este alcance coincide con el alcance de las ETO en los Principios de Maastricht sobre las obligaciones de los Estados en el Área de DESC.

Descripción del problema: situaciones de vulneración de derechos sin posibilidad de reclamo/remedio

Se pueden mencionar diferentes situaciones a fin de ejemplificar el vacío de protección aquí planteado. Existen por un lado situaciones donde los Estados domésticos no son capaces de garantizar los DESC dentro de su territorio. Se supone que deben emplear al máximo sus recursos disponibles para garantizar progresivamente estos derechos. Además se supone que deben pedir ayuda a la comunidad internacional (art. 2(I) PIDESC). Eso tanto en situaciones de pobreza persistente como en situaciones de emergencias humanitarias a causa de catástrofes naturales o bien de guerras. El debate en mencionadas situaciones prevalece acerca de si existen obligaciones extraterritoriales de la comunidad internacional, por parte de los Estados tanto colectivamente como de cada uno, de colaborar con la realización de los derechos de las personas en otro Estado. No existe unanimidad ni delimitación de las obligaciones respecto a tales situaciones (Coomans, Langford 2013; de Schutter 2012). De esta manera se suele considerar sobre todo por parte de los Estados en condiciones de asistir, que existen obligaciones generales de todos los Estados, pero a modo voluntario: obligaciones de caridad, no reclamables por las personas cuyos derechos se vulneran. Otras situaciones se presentan donde existen acciones u omisiones posibles de ser reconstruidas y adjudicadas a determinados Estados. Por ejemplo la venta subsidiada de partes de pollo a países africanos, donde los campesinos locales no pueden competir con los precios y pierden su sostén de vida, se vulneran los derechos al trabajo y a la alimentación. Además, en esta situación se pone en riesgo el derecho a la salud, ya que no existen cadenas de frío para asegurar la calidad del alimento (Coomans&Künnemann 2012). Otro ejemplo es el caso de la mina de oro “Marlin” de la empresa Goldcorp, con sede principal en Canadá, que se instaló en territorio indígena en Guatemala. A consecuencia, la población indígena sufrió daños respecto al estado integro

de su territorio y sus posibilidades de trabajo, como cultivo. Además se contaminó el agua del río dentro del territorio, el cual consume la población (derechos a la alimentación, al trabajo, al agua, a la salud) (Coomans&Künemann 2012).

En relación a estas diferentes situaciones, se elaboraron categorías de responsabilidad:

La responsabilidad indirecta: Situaciones sin nexo causal: donde la vulneración de los derechos no se generó a causa de acciones de terceros. Las obligaciones extraterritoriales se denominan obligaciones indirectas colectivas (de todos los Estados). El ejemplo mencionado es la situación de catástrofe natural.

La responsabilidad directa difusa: Se considera que la situación de pobreza persistente es diferente a las situaciones de responsabilidad indirecta mencionadas líneas arriba: se propone una redefinición de estas situaciones, frecuentemente consideradas como no causadas por acciones de terceros. Aquí se propone definir estas situaciones como tales donde el sistema de comercio internacional, funcionando a través de reglas injustas para determinadas regiones y determinados Estados, causa por lo menos en gran parte la pobreza persistente. La responsabilidad aquí se denomina difusa porque no se puede adjudicar responsabilidad a nadie en concreto sino a varios actores de manera difusa. Le corresponden obligaciones extraterritoriales colectivas, sobre todo de los Estados más poderosos, de reformar el sistema de comercio internacional.

La responsabilidad directa: esta a su vez esta subdividida en responsabilidad directa individual y responsabilidad directa colectiva. Se refiere a situaciones como las mencionadas líneas arriba: El caso de la mina de oro es un caso de responsabilidad directa individual (Canadá), y colectiva (participación del Banco Mundial); el caso de la venta subsidiada de partes de pollo un caso de responsabilidad directa colectiva (Estados de la Unión Europea).

En todas las situaciones mencionadas se plantea por parte de los que abogan por el reconocimiento de las ETO que se debería reconocer responsabilidad de los Estados externos, sin perjuicio de la primordial responsabilidad del Estado doméstico.

Sin embargo, un análisis del derecho vigente no da respuesta positiva a este reclamo. Tradicionalmente, en tales situaciones se le adjudica únicamente al Estado doméstico responsabilidad de respetar, proteger y garantizar los derechos. Los que critican esta postura tradicional mencionan la

imposibilidad o enorme limitación de determinados Estados, por su situación desigual a nivel geopolítico, por ejemplo de negociar los términos de los contratos de importación y exportación de alimentos o las condiciones de trabajo en empresas multinacionales dentro de su territorio.

No hay unanimidad sobre la naturaleza de las obligaciones extraterritoriales, si son obligaciones legalmente vinculantes o solamente obligaciones de caridad. Las disposiciones en los instrumentos de derechos humanos, sobre todo en el PIDESC, son muy generales. El artículo más expreso respecto al tema, el art. 2 (I) PIDESC, no aclara si existe una obligación legalmente vinculante de brindar cooperación y asistencia internacional. Aún en el caso de considerar que tales obligaciones existen, no delimita a quién se podría reclamar su cumplimiento o la reparación de daños.

Se identifican como obstáculos conceptuales dentro del derecho la soberanía y la jurisdicción, surgidos de la tradición liberal del Estado. Estos conceptos son principios fundamentales del derecho internacional desde la Paz de Westfalia. Por lo general, se consideran casi como sinónimos, interpretando la jurisdicción de un Estado como coincidiendo con el territorio soberano. La responsabilidad de los Estados se considera limitado al territorio soberano, fuera del mismo se sitúa el límite de la responsabilidad (Skogly, 2006).

Más allá de los avances y la evolución constante del derecho, mencionando al respecto la formulación de los Principios de Maastricht sobre las obligaciones extraterritoriales de los Estados en el Área de los DESC (2012) y la mención cada vez más frecuente de las ETO en las Observaciones Generales del Comité de DESC, faltan una delimitación clara del alcance de las obligaciones extraterritoriales, como también instrumentos e instituciones de monitoreo y sanción.

Al respecto de esta falta de claridad y delimitación, donde prevalece el debate por la naturaleza y el contenido concreto de las normas, y donde se aboga por la introducción de nuevas normas dentro del derecho, la filosofía política y del derecho puede aportar tanto un análisis y una revisión crítica del derecho vigente, como argumentos para sostener la necesidad de las ETO.

Impedimentos conceptuales para el reconocimiento de las ETO y de argumentos a favor de su reconocimiento

El sistema internacional de protección de los derechos humanos tal como se ha constituido al momento de su creación, y como está constituido en la actualidad, tiene sus raíces en la tradición de la teoría del contrato. En esta teoría, se concibe al Estado como condición necesaria para la posibilidad de derechos. El contractualismo justifica al Estado en un contrato entre las personas, quienes acuerdan libremente en salir de un supuesto estado de naturaleza, y formar una sociedad bajo el mando de un soberano, o reglas, o principios que acordaron libremente, y que restringen su libertad por decisión propia. Las condiciones de justicia se describen de diferentes maneras, sin embargo, generalmente se supone que, para que la justicia sea posible y necesaria, deben existir las siguientes condiciones: las personas coexisten al mismo tiempo y en un territorio geográfico bien definido. Las personas en el estado de naturaleza son (más o menos) iguales en fuerza y poder, por lo cual nadie puede dominar a los demás; y las personas son independientes y auto interesadas, aunque no sean necesariamente egoístas. Dentro de esta tradición, la posibilidad de justicia se limita al Estado nacional. Más allá del Estado no existen las condiciones de justicia, por lo cual no puede haber justicia. Fue I. Kant quien formuló los pasos a seguir para mantener la paz entre las naciones, a través de una federación de los pueblos (Kant, 1795). De allí nace la idea para la creación de lo que hoy son las Naciones Unidas. Sin embargo, en esta federación entre Estados, si bien se reconocen los derechos universalmente, se adjudica la responsabilidad por su garantía, protección y respeto a los Estados nacionales. No se amplían las condiciones de aplicación de la justicia al nivel internacional. El filósofo John Rawls se enmarca dentro de esta tradición contractualista, modificando significativamente el rol del contrato y elaborando una teoría de justicia que revolucionó la teoría de justicia dentro de la sociedad. Aquí se debe mencionar sobre todo el principio de diferencia que la teoría de justicia de Rawls introduce (Rawls, 1971), y según el cual las desigualdades dentro de una sociedad solo se pueden justificar si resultan de un orden que beneficia a los menos privilegiados dentro de la sociedad. En este sentido introduce la necesidad de justificar desigualdades en las posiciones dentro de una sociedad. Sin embargo, al transportar su teoría al nivel internacional, este principio no tiene aplicación. Lo que critican las y los filósofos quienes abogan por la necesidad de

aplicar la justicia socioeconómica a nivel internacional, es justamente esa diferencia entre el nivel doméstico y el nivel internacional. Sostienen que a nivel internacional están dadas las condiciones de justicia socioeconómica. J. Rawls considera que a nivel internacional no existen instituciones a las que se aplican los principios de justicia (Rawls, 1999): no hay lugar para organizaciones multinacionales, para instituciones internacionales. En ese sentido, su teoría a nivel global se puede ubicar dentro del paradigma realista, uno de los principales paradigmas en las relaciones internacionales, donde se supone que el Estado es independiente de los demás Estados, y persigue solamente su interés nacional al actuar a nivel internacional. Las instituciones internacionales no tienen relevancia argumentativa para el realista. Entre los Estados nacionales domina la anarquía. No existe lugar para normas éticas de acción: De manera similar supone Rawls en el contrato entre los representantes de los Estados que los Estados son independientes, iguales en poder, auto interesados y autosuficientes. A partir de esas condiciones determinan los principios de justicia para el nivel internacional. De acuerdo con Beitz, Pogge, Nussbaum, O'Neill se considera aquí que este modelo no se ajusta a la realidad: Los Estados no son independientes, iguales en poder y autosuficientes.

Se sostiene que es necesario elaborar un marco conceptual distinto para el nivel internacional. Frente a las ideas expresadas dentro del paradigma realista o del contractualismo liberal, que son la base de las decisiones políticas tomadas dentro de los Estados más poderosos y dentro de las organizaciones intergubernamentales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se presentan aquí propuestas distintas: Estas resaltan las relaciones asimétricas de poder, la interdependencia y la incapacidad de los miembros de los Estados más marginados, de ejercer sus capacidades y poder rechazar propuestas que no les resultan convenientes. Y se plantea que la aplicación de la justicia socioeconómica solamente a nivel doméstico no se puede justificar con argumentos éticos, sino que se justifica con razones de nacionalismo, de preferencia moral a nivel nacional, lo cual se plantea dentro del paradigma realista.

Los enfoques de justicia global a los que se refiere aquí apuntan a un cambio de la manera de concebir la responsabilidad y las obligaciones que se desprenden de ella a nivel global. Presentan fundamentos a favor de una ampliación de las obligaciones más allá de las fronteras nacionales, concibiendo a la esfera internacional como ámbito donde la justicia puede y debe

ser aplicada. Los fundamentos para tal ampliación difieren: Pogge (2006) sostiene que existen a nivel global instituciones de coerción que impactan significativamente en la vida de todos, y sobre todo tienen un impacto perjudicial en las vidas de las personas más pobres. Mejor dicho, su pobreza es consecuencia de la manera en la cual las instituciones internacionales reparten los bienes. Su argumento es que este impacto negativo debe ser corregido, tanto a través de reformas profundas de las instituciones, como de la introducción de un impuesto que sirva para realizar una distribución justa de la riqueza. Nussbaum (2007) identifica como erróneo el concepto de la justicia como recíproca dentro de un marco institucional creado para iguales en poder y fuerza, independientes y autosuficientes. Sostiene que el requerimiento de la justicia es realizar las capacidades identificadas como básicas para todas las personas individualmente. E identifica la estructura institucional actual a nivel global como no apta para cumplir con este requerimiento. Plantea que las relaciones internacionales deben ser organizadas y reguladas para realizar las capacidades a nivel global, ya que existen dependencias a nivel global, y hay muchos actores que impactan en las posibilidades de realizar las capacidades básicas de las personas, a nivel internacional y nacional. O'Neill (2007) sostiene que la justicia debe regir en condiciones donde una pluralidad de agentes interactúa, y como constata que hay tal interacción a nivel global, a estas relaciones se deben aplicar principios de justicia. Los enfoques respaldan un cambio de la concepción de las obligaciones extraterritoriales desde una concepción en términos de la ayuda humanitaria por razones de caridad, considerada como arrogancia y que genera mayor dependencia, hacia la concepción de obligaciones y derechos, por razones de justicia. Así concibe Pogge las obligaciones a nivel global como obligaciones negativas, de justicia correctiva; y las concibe en términos de obligaciones a las cuales corresponden derechos. O'Neill desarrolla un concepto de obligaciones negativas, pero cuya realización requiere de una estrategia dual: por un lado, formula los principios de acción negativos de no engaño y no coerción que aplican a nivel universal. Por otro lado, plantea que la exposición al engaño y la coerción dependen del poder relativo, el cual por tanto debe ser equilibrado a través de diferentes acciones de prevención. El enfoque de Nussbaum difiere al ser un enfoque teleológico, en el cual la justicia requiere la realización de las capacidades humanas. Identifica principios políticos a nivel global que sostienen que la responsa-

bilidad por la realización de las capacidades debe estar adjudicada a todos, sobre todo a los más poderosos, no solamente Estados, sino también empresas multinacionales y organizaciones internacionales. Abre así también un camino para introducir responsabilidades de los nuevos actores con gran poder a nivel global, como son las empresas transnacionales.

A partir de las propuestas de justicia transnacional seleccionadas, se pueden sustentar obligaciones extraterritoriales en el área de los derechos económicos, sociales y culturales.

Las instituciones cuya creación se exige respecto a las obligaciones extraterritoriales en todas las situaciones, no colisionan con el principio de soberanía, por diferentes razones. Para O'Neill, justamente, la justicia requiere empoderar a los que no pueden realmente ejercer su soberanía, porque no tienen posibilidades de rechazar propuestas engañosas. En la situación de privación y de gran desventaja económica y política respecto al poder de negociar, las obligaciones de respetar y proteger los deberes de no engaño y no coerción justamente se convierten en más fuertes para los más poderosos, exigir que se tenga en cuenta la situación real, no abstracta, del otro Estado, no es faltar el respeto a su soberanía, sino darle la posibilidad de ejercerla. Para Pogge y Nussbaum, la soberanía puede ser distribuida de manera vertical.

Por todo lo antedicho, se concluye que se deben reconocer las responsabilidades más allá del territorio nacional, y que la tarea pendiente para este reconocimiento es la asignación de las obligaciones concretas a actores lo más concretos posibles, en parte en términos de obligaciones legalmente vinculantes con instituciones de coerción. Las obligaciones concretas se deberán definir en cada caso, analizando el nivel de nexo causal, el vínculo entre las partes, y el poder relativo de ambas partes, para saber cuál es exactamente la responsabilidad de cada uno. Se requiere además la creación de instituciones de monitoreo y sanción a nivel internacional.

Referencias bibliográficas

- Beitz, C. (1979). *Political Theory and International Relations*. Princeton: Princeton University Press.
- Bueno de Mesquita, J. e. (2010). The Human Rights Responsibility of International Assistance and Cooperation in Health. In M. Gibney, & S. Skogly, *Universal Human Rights and Extraterritorial Obligations* (pp. 104-129). Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Coomans, F., y Künnemann, R. (2012). *Cases and Concepts on Extraterritorial Obligations in the Area of Economic, Social and Cultural Rights*. Cambridge: Intersentia.
- De Schutter, O. e. (2012). *Commentary to the Maastricht Principles on Extraterritorial Obligations of States in the area of Economic, Social and Cultural Rights*. Advanced uneditd version.
- Kant, I. (1795/2002). *Zum ewigen Frieden*. Stuttgart: Reclam.
- Langford, M., et al., e. (2013). *Global Justice, State Duties. The extraterritorial scope of economic, social and cultural rights in international law*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- O'Neill, O. (2007). *Bounds of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, O. (2002). *Hunger, Needs and Rights*. In C. Boyd, *Extra-National Obligations. A Survey of Moral Philosophy*. Working Paper. International Council on Human Rights Policy.
- O'Neill, O. (1996). *Justicia, Sexo y Fronteras Internacionales*. In M. C. Nussbaum, *La Calidad de Vida* (pp. 393-419). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pogge, T. (2013). *Hacer Justicia a la Humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pogge, T. (2006). *World Poverty and Human Rights*. Maldon: Polity press.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Skogly, S. (2006). *Beyond National Borders: States' Human Rights Obligations in International Cooperation*. Antwerpen/Oxford: Intersentia.

Producción de subjetividad en víctimas-testigos del terrorismo de Estado

Nicolás Serruya

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

nicolasserruya@gmail.com

El trabajo de investigación, del cual se intenta hacer un recorte aquí, se propone indagar el funcionamiento psíquico en condiciones de trauma social preguntándose sobre los efectos de producción de subjetividad en las víctimas-testigos-exdetenidos-desaparecidos de la dictadura militar.

Para introducirse en el concepto de “producción de subjetividad” podría definírselo como aquello que resulta del pasaje del Sujeto del Inconsciente (termino propio del edificio teórico del psicoanálisis) por la sociedad. Este no es un pasaje pasivo, sino que concierne más a un acto en que el Sujeto se ve implicado, es un devenir dinámico, un movimiento, que lo va transformando en el transcurrir histórico y conforma la manera en que este transita por el mundo, moldeando también su manera singular de posicionarse frente a las diferentes situaciones.

Como se observa en la definición anterior proponer el término “producción de subjetividad” nodeja de lado la premisa de que el Sujeto del inconsciente está reglado por leyes universales (como la represión y los mecanismos de defensa), pero busca hacer énfasis en como ciertas situaciones particulares influyeron en el desenvolvimiento y funcionamiento de estas, lo que permite pensar a un Sujeto activo, que con todo su bagaje constitucional, se ve implicado en cada acto de su vida, transformando su devenir histórico y transformándose. Dice Silvia Bleichmar:

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un

tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.
(Bleichmar)

Cuando lo que se investiga son situaciones donde lo que aparece como borde es lo transubjetivo, lo colectivo, esto constituye el fondo del problema y hay que tener en cuenta que la subjetividad política está siempre presente en el Sujeto psíquico, ya que el mismo solo puede construirse desde su pertenencia a un grupo social, ideológico, político; pertenencias que con sus distintos sentidos son texto de síntomas, trastornos y padecimientos. No puede prescindirse de la materialidad histórica en los procesamientos subjetivos de los traumas sociales. Como menciona el psicoanalista uruguayo Marcelo Viñar:

Lo que leemos o encontramos en la clínica son las marcas de las reliquias infantiles en la actualidad del sufrimiento y del destino y que el horror del fascismo es también propicio y eficaz para el surgimiento de lo más patógeno y lo menos resuelto de cada uno. (Viñar, 2006, p. 61).

Partiendo de esta idea puede pensarse que será muy diferente la manera en que se posiciona un testigo ocasional, que viene a contar lo que vio, que aquel que paso por un centro clandestino de detención. Esta diferencia que en la lengua española no existe queda de manifiesto en el latín que posee vocablos distintos para estas dos situaciones análogas. Por un lado, denomina Testisa aquel que viene a declarar como tercero en un hecho que no lo involucra. Por otra parte, está el término Superstes para los sujetos que deben dar testimonio sobre algo que han vivido.

Antes de continuar cabe resaltar que lo sucedido durante el terrorismo de Estado no fue una situación cualquiera. Hubo un monopolio de la violencia organizado con estrategias militares y políticas que ejerció la dictadura contra la sociedad civil. Para esto se operó en dos formas diferentes: por un lado, el exterminio de personas e instituciones en el campo material, y por el otro la producción de representaciones sociales en el campo de lo simbólico, instituyendo así una subjetividad del terror y generando una perversión social, una transgresión de las leyes fundamentales que regulan la convivencia entre los seres humanos, lo que produce ineludiblemente efectos destructivos en la psique de los integrantes de una cultura.

Por esta razón cuando hablamos de testigos en los juicios por crímenes de lesa humanidad de la dictadura es necesario poder diferenciar a las denominadas “víctimas-testigos-exdetenidos-desaparecidos”. Estas son aquellos individuos que fueron secuestrados, detenidos ilegalmente y torturados durante la dictadura de 1976, pero sobrevivieron a los Campos Clandestinos de Detención y hoy se presentan a declarar constituyéndose en Superstes. Es importante subrayar el porqué del orden en que se encuentran las palabras Víctima y Testigoaquí, ya que esto permite resaltar la condición de sujeto por encima de la de testigo como un objeto más en las pruebas judiciales. El discurso jurídico busca un testigo que diga una verdad objetivable y comprobable que tenga valor de prueba para el proceso judicial; dejando de lado al sujeto que habla y su complejidad al momento de relatar lo vivido. A su vez desde una perspectiva psicoanalítica la verdad está relacionada con quien la enuncia, es una construcción, haciendo imposible el transmitir una experiencia de manera totalmente “objetiva”. A esta característica del lenguaje que hace inabordable el propósito de objetividad, hay que agregarle otra dificultad: el hecho de que las víctimas-testigos-exdetenidos-desaparecidos al contar lo vivido lo que hacen es revivir una situación del orden de lo siniestro, reactualizar un trauma. Es decir que están intentando relatar una experiencia que desde el inicio es impensable de poder expresar por medio de las palabras, donde las mismas no alcanzan para contar lo sucedido.

De esta manera los exdetenidos-desaparecidos vienen a contar a la sociedad algo de lo sucedido y que le pertenece a ella, pero al mismo tiempo lo ignora de cierta manera, e incluso lo mantuvo reprimido por mucho tiempo. Surge así desde el testimonio del Superstes lo siniestro, aquello familiar y sabido que había sido escondido por el cuerpo social. Graciela Daleo, ex detenida-desaparecida y sobreviviente de la ESMA, pronuncia: “Los aparecidos resultábamos entonces, portadores de terribles certezas: hay campos de concentración, los desaparecidos existen...Y los aparecidos, nosotros mismos, nos preguntábamos: si conocer esto aterroriza, ¿hablando no multiplicaremos el horror?” (Secretaría De Derechos Humanos Del Ministerio De Justicia, Seguridad Y Derechos Humanos De La Nación, 2008, p. 70)

Las Víctimas-Testigos van a los juicios a narrar su verdad como una parte de la verdad total. ¡Pero que nadie pida objetividad y neutralidad al testigo! Este no es un observador ajeno a los hechos ocurridos en el campo. Su verdad, aquella que brota de su boca, es la Aletheia de la Grecia preclásica.

En tiempos donde la mitóloga dominaba sobre el logos la verdad era toda aquella palabra que pueda ser eficaz, que transformara, que fuera potente y que pudiera vencer la temporalidad, perdurar en el tiempo y la memoria, sin importar su relación exacta con la realidad (por eso en la Grecia antigua solo la palabra de algunos personajes; como los poetas, reyes y adivinos; estaba revestida de Aletheia).

A la hora de testimoniar las Víctimas-Testigos pronuncian aquella verdad que ellos vivieron, y que no necesariamente se condice totalmente con la realidad, ya que su relato está atravesado por las marcas del sufrimiento. Aun 30 años después de lo sucedido sus palabras siguen teniendo potencia, son capaces de modificar la realidad; y esto sucede porque son presentes, el tiempo no pasa para esos recuerdos. Sus palabras relatan experiencias que fueron congeladas en el tiempo por su carácter traumático.

Cuando las víctimas-testigos-exdetenidos-desaparecidos se atreven a contar su Aletheia se transforman en parresistas. Parresista es aquel que dice la Parresia, el hablar franco, el decir veraz sobre uno mismo. Esa verdad sobre uno mismo es justamente la Aletheia, la verdad del individuo más allá de su relación exacta con la realidad, la palabra eficaz, la palabra que “brota” del inconsciente y viene a decir una verdad del Sujeto.

El ser testigo en los juicios les permite a los sobrevivientes ubicarse en otra perspectiva, la de ser una voz activa que colabora en la búsqueda de justicia y no solo una voz pasiva de víctima. Podrá además pararse por primera vez frente a aquel que lo torturo, que lo objetualizo, no solo para acusarlo, sino para mostrarse en toda su dimensión de ser humano, habiendo recuperado su humanidad.

Justamente es eso lo que se ha arrasado en los campos de concentración, la dignidad humana que se sostiene en la posibilidad de asumir decisiones propias y el derecho de asentir subjetivamente los propios actos. Allí nadie es dueño de nada, ni siquiera de lo más íntimo, sus decisiones... La lógica concentracionaria apunta contra la dignidad humana, contra la esencia de lo humano, la palabra. (Secretaría De Derechos Humanos Del Ministerio De Justicia, Seguridad Y Derechos Humanos De La Nación, 2009, p. 35)

Jean F. Lyotard teoriza que aquello que nos da el derecho como seres humanos es la capacidad de ser incluido en la interlocución, el diálogo entre un yo y un tú, la palabra. Es justamente esta palabra la que le fue qui-

tada a aquellos que transitaron por los Centros Clandestinos de Detención. Se les sustrajo el derecho a hablar, se lo quitó de la comunidad hablante, se le quito su humanidad, porque el detenido es visto como no otro, un desecho que no tiene derecho a la palabra, solo es un tú que responde a los interrogantes del Otro puesto en el lugar del yo omnipotente de la interlocución que no cede la palabra. Ese Sujeto objetualizado y torturado, a la hora de testimoniar se apropia de esa palabra que le había sido quitada, y la utiliza para denunciar a aquel que lo había silenciado. De esta manera en su acto de decir la verdad, el parresista se auto constituye y es constituido por los otros como Sujeto que emite discurso de verdad.

Por esta razón el parresista necesita de un otro para poder contar su verdad, otro que esté dispuesto a jugar ese juego, a escuchar lo que tiene para decirle y que puede no gustarle. El otro debe aceptar esto porque el parresista al enunciar su verdad corre cierto riesgo, de irritar, ofender al otro, riesgo de violencia, incluso su propia vida corre riesgo, ya que puede ser el precio a pagar por lo que enuncia. La parresia no es solo el decir franco es también el coraje de la verdad en quien habla y asume el riesgo de decir todo lo que concibe (la Aletheia), y también el coraje de quien la recibe como cierta a esa verdad ofensiva. Las Víctimas no pudieron por mucho tiempo hablar, su palabra fue desestimada, desoída por la justicia y a veces hasta por la sociedad. No encontraban ese otro que esté dispuesto a escuchar su verdad, del horror, de lo terrible, de lo siniestro, eso que “no se sabía” pero se sabía, eso que paso frente a las narices de todo el pueblo, y de lo que es cómplice en parte también. El parresista viene a develar lo que es, lo que la ceguera de los hombres no puede percibir. Los ayuda en su ceguera de lo que son, de ellos mismos, de una falta, distracción o disipación moral, consecuencia de una desatención complacencia o cobardía.

Con los juicios se reabre a posibilidad para las Víctimas de convertirse en testigos/superstes, en Parresistas, ya que encuentran otro que acepta el riesgo de escucharlo. No solo es la justicia y los jueces, sino toda la sociedad como otro. Aunque para contar su horrorosa verdad, los testigos se arriesgan. Arriesgan a no ser creídos, al descredito, a suscitar la ira del otro, de la ciudad, de su enemigo. Hasta la vida está en juego. Julio López y Silvina Suppon son casos emblemáticos de esto. A su vez contar esa verdad, en el encuadre particular que conlleva un proceso judicial puede ser demasiado para las Víctimas-Testigos. Por ejemplo, Juan Rivero, ex detenido-desaparecido y testigo en la Causa Guerrieri I de Rosario debe detener su testimonio al

tener un ataque de presión que lo lleva a terminar internado y que no pueda volver a concluir su testimonio. Las palabras sobre el horror también pueden generar efectos sobre el cuerpo. Ese cuerpo atravesado y conformado por palabras cuando debe sostener la carga del horror del relato puede desfallecer.

Porque hablar no siempre cura, y revivir estas situaciones puede ser traumático. Porque el simple hecho de testimoniar no es reparador. Es que el acompañamiento de profesionales de la salud mental antes, durante y después de los juicios puede cumplir un rol fundamental.

Se entiende por acompañamiento a las “víctimas-testigos-exdetenidos-desaparecidos” como aquella contención brindada para paliar los efectos angustiantes del resurgimiento, la reactualización de los eventos traumáticos vividos por los mismos; o la posibilidad de encuadrar un espacio de confianza donde la palabra se haga acto y pueda surgir, facilitando y permitiendo la elaboración del testimonio a brindar en el juicio.

El acompañamiento se mantiene en la tensión de acompañar a quienes van a dar su testimonio, para que esa circunstancia largamente esperada tenga el menor costo emocional posible para quienes ya sufrieron demasiado bajo circunstancias del terrorismo de Estado. Y al mismo tiempo cuidar el testimonio como prueba fundamental que permite sostener el proceso de los juicios contra los genocidas.

No es ético obligar a un sujeto a nombrarlo todo a cualquier precio. Si bien este es un axioma válido para orientarse en el trabajo terapéutico, esta prudencia cobra mayor relevancia cuando se trata de trabajar con sobrevivientes y su testimonio. No es solo demostrar los hechos sino de producir un sentido de lo ocurrido. Es decir, que además de la producción de verdad surja un sentido. Porque la reparación es un proceso y no sólo un acto.

Desde esta perspectiva puede pensarse el Testimoniar como una situación que genera un efecto de producción de subjetividad. Permite que la memoria se vuelva acto del sujeto, que a partir del encuentro con aquello indecible pueda producir nuevas significaciones. Estas elaboraciones psíquicas singulares solo podrán realizarse a partir de la revaloración política y social de su testimonio, resignificación necesaria como punto de partida para salir de la pasividad de lo traumático hacia la actividad del protagonismo.

Por todo esto es interesante pensar el enfoque integral para estos acompañamientos. La necesidad de reconocer lo social, lo colectivo y lo subjetivo.

La reparación no incluye solo al Sujeto sino también a todo el entramado social, ya que para reparar hay que restituir la memoria colectiva, hacer partícipe a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. Entre la producción de subjetividad y la constitución de psiquismo. Recuperado de: <http://www.silviableichmar.com/articulos/articulo8.htm>
- Bozzolo, R. (2008) "Condiciones actuales de producción de subjetividad". Consultado en <http://procesogrupal.verblog.com/2015/10/condiciones-actuales-de-produccion-de-subjetividad-por-raquel-bozzolo.html> el 30/08/2017
- Bozzolo, R. (1999) Los vínculos y la producción histórica de subjetividades. Revista N° 2 (XXII) de Configuraciones Vinculares, de la AAPPG. Buenos Aires.
- Bozzolo, R.; Bonano O.; L'Hoste, M. (2008). El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Duhalde, E. (2013) El Estado Terrorista argentino. Buenos Aires, Colihue.
- Foucault, M. (2004) Discursos y Verdad en la antigua Grecia. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Foucault, M. (2010) El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires, fondo de cultura económica.
- Liotard, J. F. (1994) "Los derechos del otro". Conferencia pronunciada en el Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional de Colombia – Bogotá.
- Peuget, J. – Kaes, R (comps.) (2006) "Violencia de Estado y Psicoanálisis". Buenos Aires, Lumen.
- Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, (2009) Acompañamiento a Testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras Experiencias. Buenos Aires.
- Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, (2008), Acompañamiento a Testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Estrategias de intervención. Buenos Aires.
- Wikinski, M. (2016). El trabajo del testigo, testimonio y experiencia traumática. Buenos Aires, Ediciones La cebra.

Las universidades y la violencia de género: ¿una nueva realidad?

Micaela Barrena D'Assaro
(FaHCE, UNLP; IdiHCS, ANPCyT; UNIPE)
micabarrena@gmail.com

Introducción

Desde el 2001 en adelante ha habido una serie de procesos de transformación de la vida pública motivados por la irrupción de sujetos y colectivos con demandas y reivindicaciones en torno al género y la sexualidad. Cabe aquí la pregunta respecto a qué sucede con ello a escala de la universidad, considerada durante largo tiempo como una institución “transparente” (Blanco, 2014). Desde una perspectiva en clave de derechos, que considera a la violencia de género como una violación de Derechos Humanos fundamentales, y pone el derecho social a la educación como un elemento tensionante, este trabajo procura leer a las instituciones de educación superior en esta trama. En este contexto, las universidades han comenzado procesos de cambio: se vienen construyendo diversos tipos de herramientas y dispositivos institucionales para la atención de las situaciones de violencia de género en el ámbito universitario, apuntando en primer lugar a la visibilización, sensibilización y prevención de la violencia de género en sus distintos tipos y modalidades y estableciendo procedimientos de actuación.

Comenzaremos por relatar de manera general el proceso de inclusión de las mujeres en la universidad y la vida universitaria en perspectiva histórica a modo de leer las particularidades y los lugares que se han asignado en este proceso, para luego construir un marco de interpretación en torno a categorías pertinentes para el problema. Por último, nos acercaremos a las herramientas normativas puestas en juego para el caso particular del Protocolo de Actuación de la Universidad Nacional de La Plata a nivel central. Este trabajo refleja un recorrido incipiente en la temática por parte de la autora, parte de un proyecto inicial de instancia de formación doctoral y de más grande alcance que procura analizar las transformaciones en la experiencia

estudiantil a partir de la inscripción de la violencia de género como un tema relevante en el ámbito universitario, en el tiempo presente.

El ingreso de las mujeres a la Universidad: raconto de una inclusión matizada

La presencia de la mujer en los ámbitos superiores de la educación del país ha atravesado diferentes etapas, atadas a vaivenes sociales y económicos, proyectos políticos excluyentes, y es una historia asociada en gran medida a resistencias basadas en una cuestión de relaciones sociales de género que asociaban a la mujer con el rol reproductor, el cuidado de lxs niños y el hogar. Este recorrido se conformó históricamente como un proceso de constantes disputas por el acceso a diferentes derechos, que van desde el acceso a la educación superior, la participación en el gobierno universitario y los derechos laborales en cátedras y estructuras de decisión institucional, el reconocimiento como sujetas de producción de conocimiento, entre otras batallas.

En cuanto al proceso de inclusión en las universidades argentinas, algunos autores (Bacalini, 2017; Palermo, 1998) identifican cuatro períodos históricos: el primero se inicia cuando se crea la primera universidad -siglo XVII- hasta principios del siglo XX y se caracteriza por la ausencia de mujeres en los estudios universitarios, salvo unas pocas pioneras que obtuvieron su título a partir de fines del siglo XIX. El segundo período se extiende desde principios de siglo XX hasta la primera mitad de la década del sesenta, y se caracteriza por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina en los estudios universitarios. A mediados del siglo XX se produjo una notoria presencia de la mujer en la vida pública, la llegada del peronismo al poder, con la centralidad de la figura de Eva Duarte. El tercer período abarca desde mediados de los sesenta hasta mediados de los ochenta y en él se produce un incremento más marcado de la matrícula universitaria de mujeres (aumenta del 30% al 50%) una diversificación de las opciones de carreras por parte de las mujeres, y un aumento en la titulación. Durante los años de dictadura, las barreras en los sistemas de admisión, pusieron un freno a la masividad. Con el retorno de la democracia, la mujer empezó a aparecer más que nunca asociada a las demandas económicas de sus hogares. El

cuarto período, que abarca los años '90, se caracteriza por una relativa estabilización de la participación femenina universitaria.

Como aporte a esta periodización, es interesante señalar algunas salvedades: en primer lugar, si bien la feminización de la matrícula universitaria estaba en aumento y ya hacia los años '70 era notoria, no lo era su participación en los espacios de docencia ni de conducción del sistema (Lorenzo, 2016). En segundo lugar, este proceso se dio junto con la concentración en carreras consideradas “típicamente femeninas”, carreras de menor prestigio, manteniendo una clara división sexual del trabajo. En el retorno de la democracia, el período no nos permite afirmar que se haya democratizado el acceso a cargos dentro de la propia universidad, y recién en 1991 se logró la Ley de cupo femenino, que garantizaría la presencia mínima en espacios de decisión política. Asimismo, si indagamos cuál fue el rol y el peso que la universidad tuvo en la sociedad, a medida que estos procesos de inclusión se fueron abriendo, encontramos que sólo fueron posibles cuando ésta empezó a perder su función predominantemente política para vincularse con las demandas de una economía basada en la sustitución de importaciones, un tránsito de una educación llamada a cumplir una función política hacia otra más vinculada con la economía (Palermo, 1998). Por otro lado, esta inclusión, no representó un cambio radical en las concepciones tradicionales de género, sino más bien un reajuste (Du Moulin, 1994) o un desplazamiento hacia otros aspectos.

La construcción de un marco amplio de interpretación: la violencia de género y el derecho social a la educación en el marco de los DD. HH.

Existe un marco normativo general que define a las violencias a partir de sus diversas expresiones, manifestadas en conductas y acciones lesivas de los derechos humanos fundamentales. Las mismas han sido visibilizadas por la comunidad internacional y los Estados, y sancionadas a través de instrumentos normativos tales como leyes nacionales y tratados internacionales de derechos humanos que obligan a los Estados a diseñar e implementar políticas públicas para su eliminación. En este sentido, ofrecen como derechos fundamentales el derecho inalienable de todo ser humano a vivir una

vida en la que se respete la integridad física, psíquica y moral, garantizando una protección legal sin distinciones basadas en condiciones de carácter personal y el derecho a no ser objeto de discriminación. Con respecto a las violencias de género, se definen a las violencias contra las mujeres como toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal (Art 4. Ley 26.485).

En lo que respecta al ámbito educativo, cabe señalar que la Ley Nacional 26.485 determina que las instituciones educativas deben generar acciones específicas, que van desde la inclusión de contenidos mínimos en perspectiva de género, a la promoción y ejercicio del respeto y la libertad en las relaciones interpersonales en los ámbitos que les competen, así como la responsabilidad de garantizar derechos en torno a la violencia laboral e institucional contra las mujeres que tengan como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en la ley. Si entendemos al sistema educativo y a la universidad como un sistema cultural (Carli, 2006), podemos señalar que las universidades son depositarias de imaginarios culturales de distintos ciclos históricos, y espacios de educación de masas signados notoriamente por el cambio del tejido social del país, donde se muestran la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas y donde está presente la misma socialización en relaciones de género que hay fuera de sus paredes y se conserva una fuerte estructura jerárquica. Se trate entonces de ver las mediaciones o traducciones que, desde las instituciones, pueden potenciarse en clave de derechos, promoviendo el ejercicio efectivo de los derechos humanos como una dimensión transversal.

Lo personal es político: la construcción de herramientas normativas por parte de las universidades

Desde el 2001 en adelante, ha habido una serie de procesos de transformación de la vida pública motivados por la irrupción de sujetos y colectivos con demandas y reivindicaciones en torno al género y la sexualidad (Blanco,

2014). Este autor, se pregunta por los alcances de estas transformaciones en ámbitos cotidianos, señalando especialmente que la universidad fue considerada hace mucho tiempo como una institución “transparente”. Así, parecería que en la universidad estos temas no pasaban, y es necesario echar luz. En este sentido Blanco indagará sobre la universidad sexuada, y establecerá que el género es una categoría necesaria para analizar prácticas sociales en la universidad. En otra línea que también arroja luz sobre la educación superior, Fernández Larena et al. (2010) se preguntan por la violencia de género en las universidades, señalando que, al menos en España, es un contexto en que la violencia de género no se ha analizado hasta muy recientemente. Según su relevamiento, la existencia de violencia de género en las universidades es un tema que ha sido estudiado anteriormente, principalmente a través de investigaciones llevadas a cabo en EE. UU. y Canadá. Por el momento, y en una breve indagación, no hemos encontrado mucha bibliografía académica latinoamericana o de la región respecto a estos temas. La bibliografía que sí está disponible, sobre todo de Perú y México, presenta más bien datos cuantitativos, y tiene que ver con diseño y evaluación de planes y políticas para prevenir-asistir-intervenir ante situaciones particulares.

Sin embargo, en un contexto de avance de la visibilización y movilización de prácticas y discursos relativos a los derechos de las mujeres a nivel regional, las universidades han comenzado procesos de cambio. En este contexto, muchas de las universidades nacionales vienen construyendo diversos tipos de herramientas y dispositivos institucionales para la atención de las situaciones de violencia de género en el ámbito universitario. Con diverso grado de involucramiento de lxs distintos actores que conforman la comunidad académica, estos mecanismos apuntan en primer lugar a la visibilización, sensibilización y prevención de la violencia de género en sus distintos tipos y modalidades y establecen procedimientos de actuación para la sanción de la misma.

La experiencia de la UNLP

Durante el año 2014, la Federación Universitaria de La Plata (FULP- herramienta gremial de lxs estudiantes) presentó ante el Consejo Superior (CS de aquí en adelante) de esta universidad una propuesta titulada “Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencias

sexistas en el ámbito de la UNLP”, con el requerimiento de que la misma sea debatida e implementada en toda la Universidad. En dicho CS se definió que la Dirección General de Derechos Humanos interviniese para diseñar e implementar la proyección y coordinación futura. Posteriormente, esta Dirección convocó a las tres organizaciones gremiales -ADULP, ATULP y FULP- y a los equipos de docentes investigadores especializados en la temática, nucleados en Centros de investigación y Observatorios de distintas unidades académicas. Con ello, luego de la aprobación en el CS, se realizaron reuniones de trabajo con lxs actores mencionadxs, y se planteó la necesidad de abordar el tema desde una perspectiva de complejidad, que tome en cuenta las múltiples dimensiones que hacen a la configuración de las situaciones de violencia que se suscitan y/o expresan en el ámbito universitario. En este sentido se creó el Programa contra la violencia de género de la UNLP.

El marco conceptual que sustenta esta política define a las violencias a partir de sus diversas expresiones, manifestadas en conductas y acciones lesivas de los derechos humanos fundamentales, y se encuadra en las leyes y tratados nacionales e internacionales señalados más arriba. En virtud de estas consideraciones, la implementación del Programa se organiza en torno a dos ejes con acciones diferenciadas: uno de carácter promocional-preventivo, que entiende que las desigualdades sociales y de género, constituyen un cuadro de vulnerabilidades y violencias para las personas, y otro de carácter interventivo que se direcciona a brindar una protección integral a las personas afectadas por una situación de violencia de género producida en el marco de sus relaciones educativas o laborales en la universidad, y en su condición de sujetos de derechos.

El Protocolo, que comenzó a regir en rigor desde el 1 de abril de 2016, es un documento corto que, en el marco de las leyes vigentes, establece líneas de acción para la comunidad en particular. Se propone garantizar en la universidad un ambiente libre de discriminación, hostigamiento y violencia por razones de género o diversidad sexual; promover condiciones de igualdad y equidad; propiciar la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas y prácticas institucionales; generar ámbitos de confianza y seguridad para que las personas afectadas puedan exponer su situación, resguardando sus derechos fundamentales, bajo los principios de respeto y privacidad, contención y acompañamiento, y no revictimización. El Protocolo, aplicaría para denuncias ante conductas de: violencia física, psíquica y sexual descriptas en el Código Penal, y hechos de connotación de distinto

nivel: -discriminación, exclusión, subordinación, estereotipación-, que provoquen daño, sufrimiento, miedo, amenaza o cualquier acto que afecte la vida, libertad, dignidad, integridad física o psicológica de una persona (tomado del documento). Se procura respetar la intimidad de la persona evitando interrogarla sobre circunstancias más allá de lo requerido, y siendo el tratamiento de la denuncia estrictamente confidencial.

Resulta necesario señalar algunas consideraciones que, según nuestro juicio y nuestro relevamiento, presenta el Protocolo y el proceso de trabajo que hay alrededor. En primer lugar, pareciera que el documento es situado, focalizado en las relaciones interpersonales que se dan en el ámbito universitario, y teniendo en cuenta las relaciones de poder que se tejen entre lxs actorxs posibles. A su vez, establece especificidades para los casos de menorxs de 18 años (especialmente para colegios preuniversitarios, orientados según leyes vigentes de niñez). También considera que es indistinto que las situaciones ocurran en la institución o en otro lugar, siempre que se den en circunstancias relacionadas con la vida universitaria. En este punto vale retomar las problematizaciones que existen alrededor del concepto de violencia escolar, que –utilizadas mayormente para el nivel secundario, con características propias- ponen en escena que es responsabilidad de las instituciones educativas como entes estatales abordar estas situaciones no solo cuando las violencias ocurren en la escuela, sino que basta con que estén relacionadas con la vida escolar (Kaplan, 2006). En segundo lugar, el Protocolo pareciera tener una perspectiva integral, de lxs sujetxs y de las violencias. Centra la atención en las mujeres, pero también señala que las identidades disidentes o quienes se alejan de los patrones heteronormativos también sufren violencias de género, ampliando el abanico posible. También señala la voluntad de incluir la perspectiva de género en planes de estudios y programa. A su vez la violencia de género es definida en un sentido amplio, y el órgano encargado de la evaluación del riesgo tiene asume la perspectiva de “evaluar la gravedad del hecho, según una escala diferencial de gravedades” (tomado de Programa UNLP). En tercer lugar, sobre la puesta en práctica del Programa, una estudiante señala que:

Se notaba que las docentes que daban los cursos y que lxs representantxs institucionales no tenían formación específica y las estudiantes traíamos preocupaciones más formadas. Es por una cuestión cultural (...) pero lo mismo se notó en la aplicación del protocolo en la facultad, no había recur-

sos ni andamiaje institucional que lo sostuviera. Estaba el protocolo, pero era difícil la aplicación, había que construir el instrumento, pero también lo que lo sostenga, es como con las leyes, disputar el sentido común, la gente que lo llevaba adelante mucha no tenía perspectiva de género. (Estudiante, FaHCE)

Se dejaría entrever, entonces, que los cursos de formación y las primeras instancias de puesta en práctica de las instancias del Protocolo, abrían nuevos desafíos, que planteaban a actorxs institucionales, generaciones, y tradiciones disciplinares el desafío de encontrarse y poder estar a la altura de las circunstancias, en una institución que no estaba del todo preparada.

Consideraciones finales

El proceso social y cultural que se abrió con tanta fuerza hace muy pocos años pareciera señalar para las universidades un desafío de tamaño casi sin precedentes. La institución universitaria, creada y considerada durante cientos de años como un lugar donde sólo cabía la elite, fue primero sólo para los más poderosos del poder político, y luego durante años casi sólo para varones (y podríamos agregar, heterosexuales, blancos, de clase media alta). Sin embargo, la lucha de las mujeres acceder, permanecer, egresar y ocupar más y mejores cargos en la estructura jerárquica de las instituciones, nunca dejó de cesar. Estas luchas han sido las que siempre dieron lugar a los cambios y hoy en día, las estructuras institucionales y formales de las universidades están abriendo las puertas y dándose estrategias para contener y potenciar estos nuevos escenarios. Asimismo, la velocidad con que están ocurriendo, ya hace quedar al proceso del Protocolo, de los años 2014-2015-2016, como desactualizado, con un “piso bajo”, como señalan los estudiantes. Así, desde una perspectiva integral de derechos, podemos señalar que para que la efectivización de las normas sea una realidad, y los Estados brinden las condiciones materiales pero también simbólicas para garantizarlos, falta todavía que estas normas modifiquen el corazón de las estructuras institucionales, quitándoles su rigidez y nutriéndose de las herramientas que nos brindan estos contextos. Sería interesante profundizar en las experiencias de implementación de los Protocolos y la remoción de patrones culturales que supone.

Referencias bibliográficas

- Bacalini, F. (2017). Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada). *Sociales y Virtuales*, 4. Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/mujeres-y-universidad-cronologia-de-una-inclusion-matizada>
- Barrancos, D (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Blanco, R. (2014) *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2006), "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente", *Revista Sociedad*, núm. 25, pp. 29-46.
- Du Moulin, J.(1994), *Desgenerización de la formación universitaria de profesiones. Los graduados de la UBA, 1930-1990*, Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Kaplan, C. V. (2006) *Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo* en Kaplan, C.V. *Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela)*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lorenzo, M.F. (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba
- Palermo, A. I. (1998). *La participación de las mujeres en la universidad*, *Revista La Aljaba*, Vol. III (págs.94-110). Universidades Nacionales de Luján, del Comahue y de La Pampa, Argentina.

Espacios de poder

Mario Bolchinsky

Dpto. de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes

mario57bolchi@gmail.com

El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes, y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana, son, por lo general, los límites incuestionables entre unas y otras provincias (...). Al sur y al norte, acéchanla los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambres de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones (...). Esta inseguridad de la vida, que es habitual i permanente en las campañas imprime, a mi parecer, en el carácter argentino, cierta resignación estoica para la muerte violenta, que hace de ella uno de los percances inseparables de la vida, una manera de morir, como cualquiera otra; y puede, quizá, explicar en parte, la indiferencia con que dan y reciben la muerte.

(Sarmiento, 1845, p. 35)

Este trabajo se enmarca en la investigación “El derecho a la República. Prácticas artístico-políticas en tiempos neoliberales” que dirige Susana Sel y codirige Pablo Gasloli, en la que perfilamos la producción en arte como estrategia comunicacional y de visibilización de los conflictos suscitados por la creciente pérdida de derechos.

Buscamos proponer una mirada sobre el “espacio” como construcción simbólica; es decir como aquello que se despliega en tanto lugar de intercambios y disputas, de habitares y hablares, de arraigos y desplazamientos, de inscripciones y olvidos, con los que intentamos constituirnos como protagonistas de nuestra historia. Lugar de anclaje ético de nuestro estar-siendo en términos de Rodolfo Kusch.

El giro político- ideológico del actual gobierno, lo entendemos como una reverberación de aquel modelo propuesto por la generación del 80, entonces hipotéticamente plantear rastrear ciertas homologías o continuidades estético-políticas detectables en acontecimientos culturales que muestran, tanto hacia adentro como hacia afuera, la imagen de país, y el país como imagen. Es decir que el giro neoliberal de la actual etapa con las obvias diferencias que después de más de 100 años podemos tener, se entronca con

aquel ideario;mitologizado más como relato que como un modelo factible, pero funcional a las luchas de poder que someten al país a los vaivenes del terrorismo financiero mundial.

La primera desertificación del espacio

“La vuelta del malón”, obra de Ángel Della Valle del año 1892 fue encargada por el estado argentino, para la exposición universal con que se celebraría en Chicago el cuarto centenario de la llegada de Colón a América. Y de manera elocuente, muestra lo que describe el párrafo del “Facundo”

Dicha pintura hoy la leemos como una explícita propaganda política que glorifica la llamada “campana del desierto”, y que ha quedado como imagen emblemática de la confrontación sarmientina entre civilización y barbarie. Es la obra con la que el estado inaugura su función de gestor cultural, patrocinando la confección de una imagen “para el exterior”, destinada a la exposición y circulación de nuestra imagen de nación, como lo sugiere Malosetti Costa, y que por tal motivo nos sirve como hito visual y conceptual.

En una primera aproximación es nuestro interés partir de esta imagen como una metaforización de la disputa por el espacio, en unadoble vertiente: como territorialidad o “paisaje” en términos de Rodolfo Kusch (1994): “el paisaje... es el símbolo más profundo en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida”; y como espacio instituyente de imaginarios, es decir espacio vinculado a ladisputa por la visibilización y circulación de relatos.

Sin extendernos demasiado sobre la interpretación de esta obra que es abundante, es una pintura que por sus dimensiones y la calidad de su factura, configuró un dispositivo de divulgación de sentidos que se expusieron hacia el exterior como dijimos, y hacia “adentro”, cuandoespantaba a los espectadoresque circulaban por la calle Florida de la capital, haciéndoles vivenciar las consecuencias de la “barbarie”, justamenteen el momento que había sido prácticamente aniquilada. Y a su vez configurando un relato histórico que, de unpincelazo,invierte el sentido del despojo territorial.

El modelo agroexportador había sidoimpuesto por la generación del 80,que como actor de política cultural, ilustrabay justificaba la empresa de Roca proyectando en el imaginario social una geografía desértica, la cual se la podía apropiar “racionalmente” gracias ala,por entonces reciente,última

tecnología norteamericana importada a nuestras tierras: el alambrado de púas. Hoy diría el importante empresario del agro que dirige “Los Grobo” que se trató de “Gestionar la facilitación de los flujos de conocimiento” como veremos.

La “desaparición forzada” del indio y la persecución del gaucho -más allá que a este último se lo rescata como “imagen de argentinidad” ante la ola inmigratoria-, hace de la pampa un paisaje-signo, como ilimitada y vacía(da) extensión del horizonte.

Entre “la patria es el otro” y “La Patria es el Campo”

Pasaron más de 20 años de aquella exposición en Chicago, y vamos a hacer foco en el envío argentino a la Bienal de Venecia, pero de Arquitectura de este año.

La lectura que proponemos no intenta hacer juicios de valor sobre los conceptos que el diseño curatorial propone, ni menos sobre sus creadores, sino tomar una parte de las imágenes y dispositivos usados como textos que nos interesan para desarrollar este entramado.

En el piso de la caja de vidrio, que tiene dos aperturas en cada lado -por las que los visitantes pueden asomarse, para vivir lo que significa el “vértigo” infinito de la pampa argentina-, hay plantas y demás tuyos que evocan nuestro paisaje. Y en el techo de la caja, (...) una pantalla por la que van pasando imágenes reales de cielos argentinos. Acompañados por audio e iluminación, los cielos van cambiando no sólo por el paso de las horas del día, sino también por los fenómenos climáticos. Hay lluvias torrenciales, con truenos y relámpagos, pero también momentos de silencio, roto por monótonos cantos de los grillos. (Recuperado de www.lanacion.com.ar/falta-referencia-completa).

La osada empresa de reconstruir lo inabarcable en la virtualidad de los reflejos y las transparencias: fragmentación caleidoscópica de los cielos y la repetición geométrica de la vegetación delata la artificialidad del gesto de transportar el territorio. (Recuperado de: [www.vertigohorizontal.info/falta-referencia-completa?](http://www.vertigohorizontal.info/falta-referencia-completa/))

El envío de este año presentará centralmente una caja vidriada de 20 metros de largo que muestra a los espectadores que se asoman “hacia el interior,” mediante un juego de reflejos especulares borgeano, un infinito campo virtual que parece extenderse hacia afuera del pabellón argentino de la Bienal. Este dispositivo (está tramitándose su itinerancia por varios países) ha sido calificado por la prensa local e internacional como un traslado de “la pampa” a Europa.

Se sigue recurriendo a esta imagen de territorialidad como infinidad vacía, congruente con lo que dejó la conquista de Roca, y funcional a un imaginario que da fundamento a las retóricas de dominio sustentable y dignidad de los espacios que anuncia el manifiesto Freespace de la Bienal.

Pero también este pedazo de pampa que se prolonga derramándose y errando por el mundo; multiplicando y “clonando artificialmente sus yuyos”, bajo un cielo computarizado como dice La Nación, la podemos leer ya no según la imagen romantizada de la infinitud, sino en clave de la explotación cibernética satelital de los suelos y robotización del manejo de las maquinarias agrícolas por la “uberización” de prestaciones de la actual y futura agroindustria, como nueva metáfora del “granero del mundo” pero del siglo XXI.

Nuestra lectura concuerda con una visión de la explotación de recursos que produce una nueva desertificación causada por la expansión de las fronteras de extracción y la deforestación. Esta cibernización de la explotación intensiva en donde el “glifosato es como una aspirina” también responde, tal como lo fue la implementación del alambre de púas, a “Gestionar la facilitación de los flujos de conocimiento.”

Hablando de gestión y de (in)fluencias, es elocuente que Gaby Grobocopa, hermana y socia del “rey de la soja”, haya conseguido en los últimos años exponer sus obras en espacios de nuestras representaciones diplomáticas en el exterior. Sin detenernos demasiado en la valoración artística que le cabe a su producción -que no es la preocupación de este trabajo, sino como se determinan y cuáles son las obras que circulan en espacios oficiales-, en sus cuadros también recurre a la imagen de campo vacío, sin presencia humana.

Trabajando su imagen con un repertorio de tópicos de la “ruralidad” y de la “extensión”, adocenados y literales, sus pinturas no resisten segundas lecturas. Esto no es obstáculo para exponer en la Embajada Argentina en Berlín. 03/2018; Residencia de la Embajada Argentina en Italia. Roma Italia.

05/2017; Residencia de la Embajada Argentina en Bélgica. Bruselas Bélgica. 04/2017; Residencia de la Embajada Argentina en Londres. Londres Inglaterra. 10/2016; Galería Argentina. Embajada Argentina en Francia. París. Francia. 05/2016; Consulado Argentino en Nueva York 02/2015...

Dice en un reportaje: “estoy con una serie (de cuadros) de cardos que se vuelan o que quieren volar y no pueden. Lo asocio con la gente que debe irse de las pequeñas ciudades a la fuerza y con la que se va sin rumbo” (recuperado de <http://noticias.perfil.com> faltan referencias completas). La pregunta que también sobrevuela, es sobre las razones de por qué deben irse.

El problema del caballo

En el itinerario que proponemos obligadamente debemos pasar por esta obra de Claudia Fontes. “El problema del caballo” es el título de la instalación de Fontes para la Bienal de Artes de Venecia del 2017. Obra site-specific, es decir creada ad-hoc para el sitio que la contuvo, que es el pabellón argentino de dicha bienal. Este evento como su homónimo de arquitectura, se caracteriza por seguir todavía sosteniendo proyectos y obras como “representación nacional”, lo que implicó que también estuviese financiada por el estado argentino.

En este sentido “El problema del caballo”, es una paradoja más que problema. Es el primer envío de la actual administración a la renombrada bienal de arte, y justamente la obra muestra y cuestiona desde su poética “monumentalidad”, doblemente al cuadro de Della Valle como icono del modelo “modernizador” de nuestras pampas, poniéndolo sutilmente en jaque, mediante enlaces con múltiples capas de sentido. Por un lado Fontes desnuda la imposibilidad misma de representación de “lo argentino” mediante su proyecto. En numerosas entrevistas aclara ese punto:

Argentina tiene “tradiciones” terribles, como la de exterminar a aquellos que no cuajan con la idea de “Nación” de la clase patriarcal dominante, ya sean estudiantes, obreros, pueblos originarios, campesinos, mujeres, animales que se cruzan en el camino del Dakar, escolares fumigados con glifosato, o cualquier otro signo de vida diversa y vulnerable. Así que, en ese sentido, trato de que esas tradiciones no estén presentes en mi obra. (Recuperado de: www.infobae.com).

Pero, por otro lado, tejiendo un entramado de referencias textuales que alimentan la plurivocidad del conjunto de tal manera de proponer, como es habitual en ella, la obra como señuelo; para poner en cuestión los trasfondos ideológicos de aquella imagen de principios de siglo. Tampoco acá vamos a juzgar si la vivencia sensible de esta obra, logra despertar todas las capas de sentidos que sedimenta la autora según el catálogo oficial. Pero seguiremos estos enlaces ya que son los que acompañan nuestra representación.

La artista toma de la vuelta del malón, a la cautiva y al caballo blanco, y los hace protagonista de una especie de escena congelada como instante detenido de un conflicto según sus palabras. Del catálogo del envío argentino extraemos lo siguiente:

El bárbaro –noción decisiva en el siglo XIX latinoamericano y hasta bien entrado el siglo XX– es la contracara de la civilización: su enemigo exacto y, consecuentemente, la justificación de toda violencia estatal. Es una figura hecha de marcas raciales–el indígena, el mestizo, las mezclas raciales inasimilables para la modernidad– y de una animalidad insistente, nunca del todo dominada, ancestral y atávica, que en el cuadro de Della Valle se despliega en caballos furiosos, semi salvajes, vertiginosos, que se fusionan con la fuerza irracional de sus jinetes. Demasiado cerca del animal, menos que humano: el bárbaro será el revés aritmético de una humanidad hecha de sueños europeos, blancos, que en el cuadro son secuestrados en el cuerpo níveo y erotizado de la cautiva, (...). El caballo, protagonista central de las narrativas capitalistas y coloniales de extracción y de configuración de lo natural en recurso (...) aquí “salta”, corcovea, patea el tablero de los tiempos y las formas, y trae, como problema, la pregunta por otra relación posible, a la vez que urgente, entre humano y animal (...) que no queden capturados en las narrativas de la dominación y control que, finalmente, son las únicas que el capital ha podido inventar. (Giorgi G. 2017 p. 35)

Por supuesto no es casual que, en el catálogo, con una perspectiva cuasi renacentista, aparezcan como contrapunto visual la foto del pabellón argentino vacío -que fue la sala de armas de Arsenal de Venecia en los siglos XII y XIII- y una foto de las manifestaciones del 19 y 20 de diciembre del 2001.

Si el caballo de Pontes contiene en ausencia la potencia indómita de “lo otro” -que el proyecto capitalista en nuestras tierras quiso desaparecer e in-

visibilizar, y que a lo largo del siglo se empeñó en hacerse inesperadamente visible como en el 17 de octubre del 45, o en el 2001-, una vez más como una memoria del futuro, estalla...se hace estallido...

“En un giro contundente, Fontes reemplazó a los jinetes por el edificio mismo del pabellón, junto a todo su contenido histórico. Pero mujer y caballo no están solos en su pathos: 400 rocas amenazantes, un joven y una sombra completan la escena.

Presentes..., ahora y siempre

Nuestra intención es apenas señalar cómo los imaginarios de país, según proyectos político-ideológicos distintos, conforman una manera de entender nuestro mundo mediante imágenes y textos puestos en circulación, y regidos por las luchas de poder inmanentes a espacios de legitimación. Estas tensiones tampoco pueden leerse como la clara resultante de las gestiones públicas o privadas, ya que en el mundo de la legitimación artística y simbólica, los actores e instituciones que ejercen su influencia, siempre estuvieron imbricados y solapados desplazándose de un ámbito a otro. Y en este sentido los medios de comunicación y de producción y circulación de información, nunca fueron neutros ni ajenos a esas disputas, y menos ahora en tiempos de la posverdad.

Sabiendo de esta complejidad que ameritará sin dudas otros trabajos más profundos que este, sostenemos que el arte contribuye a corporizar nuestra historia, atendiendo múltiples articulaciones entre imagen y palabra, inscribiéndola en la memoria colectiva. Por ello la producción simbólica configura una de las maneras en que podemos conformar un suelo común, poblando el espacio de signos y señales que nos domicilien. Por esto la dimensión ética y política de nuestros gestos, exceden voluntades individuales e intenciones personales, para entroncar con surcos profundos de sentido que se presentan y desaparecen, imponen y ocultan, se enmascaran o se repiten “como tragedia y también como parodia”.

Si la dicotomía “civilización o barbarie” que instala el “Facundo” es uno de los relatos que configuran nuestro presente, el otro sin dudas es el “Martín Fierro”. Que es la historia de la persecución, tan vigente en nuestros días. El espacio nunca estuvo ni estará vacío sino que en él estuvimos y estamos nosotros, o parafraseando a Carlos Cullen nos-los-otros. Dice Rodolfo

Kusch(1975) en su referencia al libro de Hernández:

Si con la Organización Nacional se quiso imprimir al país una lógica blanca, en la cual se procuraba montar un mundo visible y concreto, el pueblo elige una lógica negra, (...). Y es que el Martín Fierro se da en el límite en donde no logramos ser totalmente argentinos, donde lo argentino se explica por la fuga y la dispersión, o sea por la frustración. Lo argentino es una entidad en fuga porque siempre hay persecución. Y el perseguidor no llegó a ver toda la verdad que hay en el simple hecho de vivir. Es la razón de ser de todos los perseguidores. Desde Sarmiento se persigue para destruir la significación que tiene el perseguido. Porque en un mundo sin persecuciones se vería la verdadera cara del perseguido que no es otra que la del mendigo (...). Y he aquí el sentido actual del Martín Fierro. Nos advierte que la barbarie se encubre y no se resuelve. Que es preferible dispersarnos a los cuatro vientos porque todavía nos persiguen. (Kusch 1975, P108-109)

Referencias bibliográficas

- Kusch Rodolfo 1994 *Indios Porteños y Dioses* Buenos Aires. Argentina. Ed. Biblos
- Malosetti Costa, Laura 2001 "Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX". Buenos Aires, FCE.
- Sarmiento, Domingo Faustino 1845 "Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas", Chile. El Progreso www.stockcero.com/pdfs/987-1136-00-5_SAMP.pdf
- plataformaarquitectura.cl
- claudiafontes.com/project/el-problema-del-caballo/mariapaulazacharias.com/2017/01/04/claudia-fontes-arte-historia-y-naturaleza
- Los Grobo Consulting 2017 feb 7 <https://videosdeagro.com/video/70696/gustavo-grobocopatel-en-el-canal-de-la-ciudad>.

Encuentros territoriales. Las huellas y la transformación

María Fabiana Vidal

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

mariafabianavidal@gmail.com

Una breve introducción

Este trabajo se propone revisar las interacciones que se suceden en lo territorial en torno a los proyectos de Extensión en los Centros Comunitarios. Sus derivaciones, objetivos y posicionamientos en relación a las miradas de los que se suman a las vidas de los residentes y su cotidianidad, y los cambios que se producen en todos los sujetos que participan de las diversas acciones que se desarrollan.

A partir de lo que los propósitos plantean sobre la extensión en los diversos contextos y en cuanto a las áreas de vacancia que se disponen para la realización de los proyectos, se definen diferentes situaciones sobre las que se funda el ideario que acciona en el supuesto de “la transformación”.

Así entonces transformar se incluye en las redes relacionales que se tejen en los territorios. Mapas, que configurados en torno a una realidad compleja y vulnerable no siempre visualiza el espacio de igualdad en el que se encuentran visitados y visitantes.

El interrogante que se hace presente aquí es: ¿qué se transforma?

Sobre la narrativa en primera persona se desarrollarán muchos de los pasajes de esta comunicación. También serán de obligada cita conceptos sobre la desigualdad y la solidaridad y sus implicaciones en tanto dar y recibir.

Pensar sobre qué bases fundamos los vínculos que se juegan en los intercambios territoriales en la extensión, es pensar en algo más que aquello que nos une desde lo que tenemos para dar. Es por sobre todo pensar en lo que podemos y debemos aprender, aquello que vamos a recibir.

En la introducción de su libro, *El hilo y las huellas*, Carlo Ginzburg comienza diciendo, “Los griegos cuentan que Teseo recibió, como regalo de Ariadna, un hilo. Con ese hilo se orientó en el laberinto, encontró al Mino-

tauro y le dio muerte. De las huellas que Teseo dejó al vagar por el laberinto, el mito no habla,” (2014, p. 9)

De las huellas, de eso se ocupará este escrito, de las que producen la transformación y nos ponen en igualdad, esas que nos muestran la realidad, la que no teníamos presente, la que sienta las bases de una ciudadanía crítica. El hilo está tendido.

Sobre lo que se transforma.

-Si insistes, te diré que, aunque mates al Minotauro,
jamás encontrarás la salida del laberinto

-No importa- respondió Teseo - me basta con acabar con el monstruo y ser útil a Atenas.

Muchas veces llegan, para poder explicar las cosas, palabras que parecen extrañas que no estarían construidas para contar determinadas historias. Los sentidos míticos están siempre acompañados por los deseos de contar aquello para lo que no encontramos aparente explicación.

Así, Paléfato, enigmática figura del siglo IV a. C, se dedica a explicar racionalmente los mitos que circulaban en la antigua Grecia, ¿a encontrar las huellas?

En el prefacio al libro de Paléfato, Mariana Dimópulos menciona que:

El mito pertenece a las grandes palabras. Sobre el mito, que es entrada y al mismo tiempo salida de un mundo, se han tejido numerosas promesas. En su doble condición, dentro de la larga cadena de las tradiciones, fue configurando lo creíble, lo decible y lo pensable, de la historia a la política de las ciudades. (Paléfato, 2016, p. 7)

Lo creíble, lo decible y lo pensable, como acto de intención ante lo que deseamos, requerimos, sostenemos que pueda ser posible, ¿por qué?, que es lo que nos impulsa, lo que nos inspira, lo que construye ese acto de ciudadanía que se yergue y confiere en y en torno al otro, los otros.

El mito también colabora para que perduren y se arraiguen ciertas creencias que con el tiempo derivan en tradiciones y comienzan a hacerse ciertas, tanto que es difícil creer que algo no es así.

En una mítica idea de lo que concebimos como solidaridad se juegan palabras que no se explican y que se utilizan como aseguro de una buena inten-

ción. De esta manera un concepto que se determina como nodal en muchas de las expresiones hacia lo igualitario es el concepto de inclusión. Siempre me hizo pensar esta idea de incluir. Las primeras preguntas que necesite responder fueron, ¿quién? y ¿a quién?, y si lo hacía, si encontraba una respuesta, “quien” era poseedor de algo que “a quien” no tenía. El siguiente cuestionamiento era ¿Qué es lo que tiene “quien” que le falta a “a quien”? Y así siempre las respuestas me llevaron a infinitas preguntas, pero siempre a una certeza; una idea de superioridad y poder subyace en la inclusión, y que no es unívoco, si nos pensamos iguales. En el prólogo de *Establecidos y Marginados* se menciona que para Elías el poder no es algo “que una persona detenta, una cosa, sino una característica estructural de las relaciones (...), y en sus obras acentuó no solo el carácter relacional sino también el procesual implícito” (2016, p. 13)

El imaginario sobre el que la inclusión se construye es la idea mítica en la que las huellas se descartan, en la que solo el hilo salvador de las partes se tiene en cuenta. Es la idea mítica sin sustento real, sin huellas reconocidas y reconocibles; por eso las buscamos para que la idea sobre el poder y la inclusión ya no descansen en una ida sin vuelta, sino en la idea de lo común y lo posible de un mutuo reconocimiento.

Menciona Dubet que: “Sin la construcción de un imaginario común, no hay duda de que el reconocimiento de unos será percibido como una amenaza por parte de los otros.” (2017, p. 14), una amenaza dice y pienso si no es la razón de la solidaridad el mantener lejos y contenido aquello que nos podría alcanzar.

De ciudadanía crítica se trata este trabajo, de ella y de lo que con ella hacemos cuando desde espacios simbólicamente configurados intervenimos en lo que pretendemos conocer, cuidar, transformar, ¿¿contener?!

Cuando en la breve introducción que precede este desarrollo se incluye el concepto de transformación, inmediatamente se hace la pregunta, ¿que se transforma?, y se incluyen conceptos tales como igualdad, huellas, vínculos, territorio. Reflexionare sobre este último. Durante el proceso escritura de este trabajo acudí a la presentación de comunicaciones en el marco del II Congreso internacional sobre identidades y en ese ámbito durante un intercambio en relación a la extensión alguien menciono un punto sobre el que frecuentemente nos expresamos con naturalidad cuando al hablar de los espacios en los que desarrollamos nuestras acciones de extensión lo nombramos como territorio. Se hizo notar que esa forma nos presenta siempre

como escindidos, como si no formáramos parte, como si no fuéramos territorio también. Hago la salvedad ya que esta aclaración, oportuna para mí, apuntala la idea que se define en el título de este trabajo “encuentros territoriales”, que fue pensado como territorios que se encuentran, en sus realidades no conocidas para conocerse.

Una pregunta parece importante aquí, ¿qué concebimos como territorio?, cual es la idea que pasa por nuestro ideario en relación a ese concepto cuando lo vinculamos con el lugar al que vamos, “bajamos” se dice en algunos ámbitos de la educación, a realizar las acciones transformadoras.

En este punto traer para aportar claridad sobre mi parecer a Sosa Velázquez quien menciona en su ensayo sobre cómo entender el territorio, que:

(...) no se busca una “simple” definición de territorio que lo trate como un simple atributo objetivo, plano, lineal, medible y objeto de acotación, como un sencillo soporte o continente de la acción social, o como un simple determinante social, como relación unidireccional. Por el contrario, se persigue dar respuesta a la pregunta ¿cómo entender el territorio?, lo que implica partir de aquella perspectiva que reconoce unicidad y complejidad en la realidad. Asimismo, busca aportar una base –como confrontación entre teoría y realidad empírica– para la realización de investigación en territorios y dar cuenta de su proceso y dinámica en tanto objeto aconteciendo. (2012, p. 1)

Dice el autor “Objeto aconteciendo”, es allí donde el significado de transformación se planta, donde toma real significado y se escapa de la relación de poder de una de las partes, donde se plasma en el encuentro y lo define como condición de mutua expectativa en la que la circulación de dar y recibir se hace cierta y con límites invisibles, donde las huellas de la construcción continua encuentran su espacio y lo configuran en torno al hilo.

¿Cuál es el propósito con el que nos incluimos en las acciones de extensión y nos erguimos en acciones ciudadanas? Y ¿Cuándo comenzamos a dejar de ser el afuera para ser ese que pensábamos no éramos?

Vivo a pocas cuadras del “Barrio” en el que se enclava el proyecto del que participo. Hace el mismo frío y llueve la misma lluvia. Las calles se anegan de la misma manera y el arroyo crece y desborda igual, pero yo soy la que “viene de afuera”. Incluso le es difícil al Barrio pensarme cerca y también

a los extensionistas que están en mi misma situación pensarse cercanos al mismo espacio donde sucede lo que “vamos a componer”.

Voy y vuelvo caminando de casa al Barrio, con pesar al ir, todavía no sé por qué, y con una felicidad absoluta y plena de preguntas al regresar. Cada vez que vuelvo siento que algo es distinto, ¿esa será la huella, la transformación? Mis ojos miran diferente en cada encuentro y percibo, que también así soy mirada.

Los pasos que me llevan hacia allá son los mismos que me traen y también los que recorro para ser quien soy. ¿Dónde quedan las huellas, que es lo que se transforma?

En los extremos del hilo se definen situaciones, espacios, terrenos, diversos territorios, que en el transcurso de sus interacciones se acercan. Como en el pan y queso de los juegos infantiles en cada paso se juega una decisión. En el juego cuando se da el paso y se avanza el talón más o menos separado de la punta de la zapatilla definirá estratégicamente la llegada al lugar común en el que se define el espacio para una elección. Así cada vez que damos un paso elegimos, como quedarnos, irnos, avanzar, sentirnos parte, crear vínculos, animarnos a ser transformados. (¿Quiénes?, Todos)

Aquí cada paso es el comienzo hacia el ingreso a los derechos del otro. Soy el uno y el otro a la vez, la interacción me transforma solo con suceder. Lo que solo sucede no es puramente eventual, ya que por cada momento en el que nos encontramos, acordamos hacerlo y cada parte está en la medida que lo ha decidido. Nos necesitamos, nos acontecemos de manera mutua y en tal construcción nos configuramos en un encuentro en el que no se dicta lo que sucede, esta para continuar.

Existe un problema identitario de declaración de mundos antagónicos y opuestos cuando se piensa en los extremos salvadores, una noción de minorías desprotegidas y minorías poderosas y contenedoras, que se juega cuando no se pueden ver con claridad los sucesos que se conforman como huellas comunes en los caminos que a lo largo de lo que nos une y nos separa acontece.

La igualdad, idea que se hace presente en este recorrido, pareciera una utopía. Es tal porque en ella se juega la idea de libertad. En el mundo del intercambio, la consideración sobre los espacios en los que se juegan los derechos, entendidos como espacio de libertad, le pertenecen a quienes son poseedores. En el mundo capitalista los poseedores se visualizan, es decir

son tenidos en cuenta, ya sea porque son “dueños” de un bien material o cultural, dentro de los que se identifican aquellos que refieren al conocimiento adquirido y las titulaciones. De esta manera quienes no poseen, no tienen para intercambiar y por tanto no son visibles, se invisibilizan, son invisibles y por tanto carentes, y se los llama “pobres” (Cortina, 2017). En este marco y en función de las carencias es que se mueve la mirada de los espacios en el que los territorios se encuentran y en el que se define la transformación, como un espacio de poder.

“Ser libre es ser capaz de pensar de otra manera”

Rosa Luxemburgo

Yo tengo y te voy a dar, es el mito. Del mito a la realidad está marcado el trecho en el que se configura el encuentro en el que se construye la igualdad, esa que surge del reconocimiento, ese sin el que la discriminación no cede porque rechaza la igualdad, como menciona Dubet. (2017)

De cómo nos encontramos se trata esta historia, de cómo en cada paso dejamos huella, de cómo no solo tender un hilo para saber a dónde llegar y como volver. De las relaciones y lo que en estas se juega; en la interacción, en la capacidad de no pensarnos extraños y crear los vínculos. De ese espacio en el que la discriminación se desvanece y nos permite vernos iguales.

Alguna vez escribí, allá ya lejos, cuando recién me animaba a la escritura en la academia que: “Desde el cotidiano se juega este juego de interacción, desde la cotidianeidad del hacer, del día que comienza y que termina, de las miserias y las riquezas, de lo que acontece y no calla porque se percibe, se siente. (...). Los cambios, las mutaciones requieren tiempo y espacios para desarrollarse, quizás debamos pensar con mayor intensidad en construir espacios en ser casi poetas ya que al decir de Juan Gelman:

Hay millones de espacios sin nombrar y la poesía trabaja y nombra lo que no tiene nombre todavía. (...). Quizás nombrar lo que aún no encontramos, nos ayude a hallarlo. Porque el cambio requiere todavía para las generaciones silentes dar nombre para hacer Presente.

Como en el Rojo Adán del paraíso de Borges dar a cada cosa su “preciso y verdadero nombre” será necesario para continuar. Renombrar lejos del

mito, en favor de la realidad, “identificar la especificidad filosófica del presente”. (Cruz en Bulacio, 2007, p. 14)

Muchos son los nudos que deben ser desatados, y seguramente estas escuetas y endebles líneas solo sean la puerta de entrada a la reflexión que preceda y acompañe ese proceso.

La primera huella, es la que se define en el encuentro, cuando nos miramos y comenzamos a pensar desde que situación, espacio, territorio nos conectamos, desde donde construir para la transformación, mutua.

Líneas arriba menciono el encuentro en el que se construye la igualdad. Alguien que leyó por sobre mi hombro estas líneas me pregunto cómo hablando de capitalismo podía incluir la igualdad como posibilidad en un mismo párrafo. Respondo, porque vuelo de lo radical a lo posible. El territorio de la extensión se agencia en la posibilidad de los vínculos reales de la transformación que no se estructura en la política de la posesión de uno, sino en la de lo que no se posee, y se busca.

Acabar con el monstruo para vernos, no importa salir, porque lo que se desea es construir para quedarse y seguir buscando, siempre en favor de los que sienten involucrarse.

De las huellas, de eso se ha tratado este escrito, de las que producen la transformación y nos ponen en igualdad, esas que nos muestran la realidad, la que no teníamos presente, las que sientan las bases de una ciudadanía crítica. Las que construyen el camino que posibilita la libertad de los iguales, la de la ciudadanía libertaria, utópica, siempre buscada, la de los derechos. El hilo está tendido, veamos las huellas.

Referencias bibliográficas

- Bulacio, C. (2008). Como el rojo Adán del Paraíso. Ensayo de antropología filosófica. Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia: Buenos Aires. Paidós.
- Deleuze, G. (2017). Derrames II. Aparatos de estado y axiomática capitalista. Buenos Aires. Cactus.
- Dubet, F. (2017). Lo que nos une. Como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Buenos Aires. Siglo XXI
- Dubet, F. (2015) Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires. Siglo XXI
- Elias, N., Scotson, J.L. (2016) Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ginzburg, C. (2014) El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso y lo ficticio. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Paléfato. (2016). Historias increíbles/Paléfato. CABA. La Compañía de los libros.
- Sosa Velázquez, M. (2012) ¿Cómo entender el territorio? Guatemala. Ed. Cara Parens

Una televisión pública para mirarse: la diversidad como parte del derecho a la comunicación en contenidos educativos de Argentina y Ecuador

María Belén Calvache
Universidad de Buenos Aires
mabelcapi@gmail.com

Una mirada al pasado

América del Sur, desde la llegada de la televisión, experimenta una tendencia en la producción de contenidos, según las categorías y definiciones de programas del informe UNESCO 1976, los programas de bajo costo, diario televisado, actualidades, deportes, espectáculos de variedades y música que estaban producidos en cada país; mientras, que la producción de contenidos de alto costo como películas de largo metraje, emisiones dramáticas, costumbres populares o programas religiosos eran comprados a las empresas de contenidos americanas, alemanas, inglesas o francesas. (Varis, 1986, pp. 9 & 10)

Esta tendencia, que aparentemente es una medida económica interna de los canales comerciales, prontamente, tienen consecuencias en el sector de las embrionarias industrias productoras nacionales de cada país, que no pueden tener un desarrollo local, y que no están obligados ni incentivados a producir contenidos con diversidad cultural, social y política que corresponde a un modelo económico desarrollista (postulaba superar las consecuencias de la heterogeneidad estructural, en economías afectadas por el modelo agro-exportador y el deterioro de los términos de intercambio (Katz, 2014)) que como menciona Quijano, es parte del capitalismo colonia/moderno, donde, uno de los ejes de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza (Quijano, 2000) y que se visibiliza en las palabras de Nordenstreng y Tapio en 1976.

En el universo de la información, se puede observar que los problemas que plantea la libertad de expresión en el seno de un Estado son idénticos a los que conoce la comunidad mundial constituida por diferentes estados...En el conjunto de la circulación de la información entre los Estados y con mucha mayor razón en la del material consumido por la televisión es, en muy amplia medida, unilateral, desequilibrada y totalmente desprovista de esta diversidad y de esta profundidad que reclaman los principios de la libertad de expresión(Nordenstreng, Kaarle y Varis, 1976, p. 48)

Situación denunciada por sectores académicos, sociedad civil y organismos internacionales que realizan una serie de investigaciones sobre el estado de la comunicación, la libertad de expresión, la libertad de prensa, la libertad de pensamiento en el mundo, siendo, en 1980 el más importante, "Un mundo Varias Voces" denominado informe McBride, en el cual, se presentaba la preocupación de que en los medios de comunicación solo circulara una sola versión de los hechos a nivel mundial. Estas discusiones siguen a través del tiempo, con luchas locales y regionales que logran incorporar en el 2005 el artículo 6 de la Declaración Universal sobre la diversidad Cultural que reza "se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer (...)"(UNESCO, 2005)

Con esta problemática, América del Sur desde el 2000, tiene un cambio de época política, con gobiernos de corte neo-desarrollistas (este modelo tiene planteamientos como es la mayor intervención estatal, las políticas económicas heterodoxas, retomar a la industria, la reducción de la brecha tecnológica que fue en el caso del sector de la comunicación(Katz, 2014)), que abren el diálogo con los sectores sociales y profesionales e incluyen a la comunicación en la agenda pública. Convirtiéndose en un tema regional, por las reacciones de los conglomerados mediáticos y las decisiones de la cooperación bilateral de los gobiernos,entre las decisiones que podemos mencionar están: la adopción de un solo estándar para la Televisión Digital Terrestres en la región, y la modificación de las políticas públicas de cada uno de los países bajo sus necesidades y características, la circulación gratuita de producciones nacionales y regionales en televisiones públicas(Calvache, 2016; Covi Druetta, 2011)

Teniendo como resultado, la promulgación de nuevas reglamentaciones, contenidos educativos y culturales que reflejaron las problemáticas de cada país, su diversidad y la disponibilidad de contenidos abiertos y gratuitos a

todo el país gracias a la implementación de la TDT. En el caso de Argentina se realizó un esfuerzo de expandir las señales públicas a todo el país, se implementó el Banco Audiovisual de Contenidos (BACUA) entre otros esfuerzos, mientras que Ecuador escogió el estándar japonés -brasileño Ginga como la mayoría de los países de la región, sin embargo, no se ha dado paso a una implementación concreta, por el momento 2018 se sigue teniendo canales digitales en concesión de prueba. Y no existe, por el cambio de gobierno una fecha definitiva para la migración y posterior apagón analógico (Dantas et al., 2013; Sel, 2013).

Los contenidos educativos y culturales en Encuentro y Pakapaka

Canal Encuentro, nace con la idea de que los medios ocupan un rol importante en la sociedad y que la televisión podría servir como herramienta para lograr el acceso a más de 12 mil escuelas rurales (Smerling, 2015). Los contenidos del canal son producidos en la Argentina y otros comprados a productoras regionales que tenían la misma visión de Encuentro, contenidos que narraran las realidades locales. Entre los éxitos de Encuentro, se desarrolla la franja ronda Pakapaka, que, en el 2010, se convierte en la señal Pakapaka, especializada en niños.

Como parte del programa nacional de acceso a contenidos en la página web www.conéctate.gob.ar, contenía la producción de los canales Encuentro, Pakapaka, DeporTV, la cual, desapareció en marzo del 2018 para darle paso en mayo de 2018 una página web www.contar.ar que tiene el formato de Netflix donde se agrupan los contenidos de varias señales y radios públicas.

Sin embargo, para este trabajo, se recopiló la siguiente información, el mes de octubre del 2017.

Canal Encuentro produjo 632 contenidos, bajo tres clasificaciones:

- a) Formato: 52 especiales, 209 microprogramas, 4 películas y 367 series.
- b) En cuanto a la temática, el portal mencionaba que se produjeron contenidos sobre Infancia (3); Deporte (19); Ciencias Sociales (56); Educación y Trabajo (57); Ciencia y Tecnología (58), Juventud (61); Historia (78); Sociedad (124) y Arte y Cultura (143); existiendo 33 contenidos que no tienen una clasificación oficial y los hemos identificado en temáticas de historia, educación, identidad cultural, identidad cultural latinoamericana, medio ambiente, obras para la nación, promoción de derechos y pueblos originarios.

c) En el caso de Accesibilidad, existieron 160 contenidos con subtítulos, 10 con lengua de señas y 103 con audio descripción.

Lo que nos muestra que el mayor esfuerzo se dio en contar la historia del país, conservar la memoria histórica y mostrar a sus personajes históricos como humanos, despojándolos de el patriota, ídolo, que es inalcanzable para la población.

Mientras que Pakapaka que nació como un canal especializado para niños, dispuso de 118 contenidos en la página www.conéctate.gob.ar, en tres clasificaciones:

a) Formato: 2 especiales; 57 microprogramas y 59 series.

b) Bajo las temáticas, sobre Salud y cuidado del cuerpo (2); Deportes (5); Derechos (6); Juegos y aventuras (6); Vínculos y vida cotidiana (7); Literatura, cuentos y narraciones (9); Ciencia y Naturaleza (12); Artes y expresión (15) y 56 sin clasificación oficial, y que se ha identificado que se dirigen a la educación (25), identidad cultural (25), a la historia de la Argentina (5) y 1 a la igualdad.

c) La Accesibilidad, se da en 20 contenidos, los cuales, 10 tienen audio descripción, 15 subtítulos y 4 lenguaje de señas. Cabe notar, que, existen contenidos con dos o tres accesibilidades al mismo tiempo, demostrando la importancia que le daba el gobierno y las señales a “La Asombrosa Excursión de Zamba”, “Media Luna y las noches mágicas” y “EnSeñas para aprender” entre otros.

Estas clasificaciones, en los dos canales, nos permiten mencionar que el gobierno ejecutó en los canales públicos, la política pública de manifestar la diversidad, social, política y cultural de la Argentina, poniendo énfasis en la historia nacional, la identidad cultural nacional, la educación sobre derechos humanos, las luchas sociales, entre otras temáticas. Además, se incluye la accesibilidad, pensando en las personas con alguna capacidad especial, puedan disfrutar de los contenidos de la televisión pública argentina. Realizado un gran esfuerzo en el cumplimiento, en parte, de la categoría diversidad expuesta en la Ley.

Ecuador: una construcción desde cero

En Ecuador, desde el 2007, se introduce el concepto de medios públicos y con ello la apertura del primer canal público, Ecuador TV (ECTV), además

crea el programa EducaTv y Canal Legislativo, los cuales, conforman, los canales públicos del país. Lamentablemente, en el Ecuador no existen archivos abiertos sobre la producción de los medios públicos, por lo que tanto en ECTV y Educa TV, se han tomado, preliminarmente, los datos dispuestos en la grilla de 2016 del Consejo de Regulación y Desarrollo de la Información y la Comunicación (CORDICOM) y la página oficial de Educa TV que ha sido tomada en octubre de 2017.

Ecuador Tv (2007) nace con la transmisión de los debates de la Asamblea Nacional Constituyente y completará su parrilla con contenidos educativos y culturales (Arosemena, 2009), el énfasis temático es identidad cultural que se lo muestra mediante la música, el turismo y la gastronomía de cada una de las provincias, comunidades, pueblos o nacionalidades indígenas. Los cuales, se clasifican según la Ley Orgánica de Comunicación en el Art. 60 para este caso de estudio en: Formativos/educativos/culturales (F) y Entretenimiento (E).

Educa TV surge como programa educativo EDUCA (2012), es transmitido, por mandato de ley por todos los medios de comunicación, públicos, privados y comunitarios, basándose en un artículo de la Ley de Radiodifusión y Televisión de 1975, el cual fue mantenido en la Ley Orgánica de Comunicación 2013, ley que habilitó la posibilidad de crear medios públicos. Creando en el 2014 el canal Educa TV especializado en contenidos educativos, con énfasis en los derechos del Buen Vivir y la identidad cultural, teniendo en cuenta el reconocimiento de todos los pueblos originarios. En el caso de este canal, su clasificación se mantuvo como producción nacional y producción nacional independiente que buscaba definir que producciones eran de producción de Educa TV que se encontraba anclado en el Ministerio de Educación y la producción que se contrataba o se compraba a productores independiente. Esto es importante mencionar, ya que, al no tener una industria de producción nacional fuerte, este proyecto permitió que muchos productores independientes se esfuercen llevar sus iniciativas a este canal público.

Es importante mencionar, que Ecuador, comenzó el proceso de incorporar medios públicos el en 2007, por primera vez en su historia, y, que desde el gobierno de Rafael Correa se presupuestó los rubros necesarios con la finalidad de poder lograr contenidos que dieran cuenta de la diversidad cultural y social del país. Estos fueron expresados mediante contenidos sobre gastronomía, turismo y política local en ECTV, mientras que en EDUCA TV existe un tratamiento de contenidos de educación y derechos del Buen Vivir.

Conclusiones

Partimos de la concepción, que, dentro de la geopolítica en la década pasada, América del Sur tuvo una ventana de oportunidades para generar un pequeño giro en la televisión pública, al poder generar contenidos educativos y culturales que contaron las historias nacionales, locales, con actores que no eran visibles en otras épocas, o que eran visibilizados de forma discriminatoria.

En este contexto, podemos mencionar, que, la diversidad social, política y cultural en la región, y más claramente en la Argentina y Ecuador, con una pequeña inversión en contenidos y el funcionamiento de medios públicos que tengan como objetivo, el visibilizar la diversidad de cada país, se puede generar un cambio de matriz educativa y comunicacional, que permita poner en debate permanente el derecho a la comunicación, la educación y las problemáticas sociales del país.

La experiencia argentina, da cuenta de contenidos los cuales, intentaron reforzar la historia nacional desde un enfoque más humano y no tan de héroes impolutos, la memoria colectiva y como reconocer como propios los inventos, personajes, héroes, luchas sociales, pueblos originarios.

Mientras que la experiencia en Ecuador da cuenta, de que, la incorporación de una televisión pública y la creación de contenidos con énfasis en la diversidad de las nacionalidades, pueblos y comunidades originarias, mostraron un país con riqueza cultural que permitió visibilizar otros problemas nacionales, que no estaban en agenda pública y que, durante años, las grandes élites del país procuraron tapar.

Es así, que, sostenemos, que el contar historias nacionales y regionales en canales públicos, fue importante para seguir pensando y construyendo una identidad propia, sin vernos en los espejos eurocéntricos y estadounidenses. Y que, lamentablemente, el retroceso de estas iniciativas, por los actuales gobierno neoliberales, producen sociedades que no les es permitido pensar en sus derechos, lo cual es conveniente para estos sistemas de pauperización profesional, social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Arosemena, E. (2009). EcuadorTv. In *Encuentro documental de las televisoras latinoamericanas*. Uruguay.
- Calvache, M. B. (2016). La regionalización sudamericana en el marco de la adopción e implementación de la Televisión Digital Terrestre. *INNOVA Research Journal*, 1(10), 21-36.
- Crovi Druetta, D. (2011). La cultura y la comunicación desde la economía política. L. Albornoz (Comp.), *Poder, Medios, Cultura. Una Mirada Crítica Desde La Economía Política de La Comunicación*. Buenos Aires: Paidós, 93-108.
- Dantas, M., Glenn, P., Roldán, M., Sierra Caballero, F., Gómez, R., Sel, S., ... Oliver, R. (2013). *Avances en los procesos de comunicación en América Latina*. (CLACSO, Ed.). Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Katz, C. (2014). ¿Qué es el neo-desarrollismo? Retrieved October 30, 2018, from <https://katz.lahaine.org/que-es-el-neo-desarrollismo-i-una-vision-critica-economia/>
- Nordenstreng, Kaarle y Varis, T. (1976). *¿Circula la televisión en un solo sentido?* París.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Clacso Buenos Aires.
- Sel, S. (2013). La democratización comunicacional en Argentina: avances en políticas públicas y obstáculos económicos, políticos y culturales. In *Avances en los procesos de democratización de las comunicaciones en América Latina* (pp. 139-165). Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161%5Cn>
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015, una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Argentina: Edicioneseduc.ar.
- UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.
- Varis, T. (1986). *Los Problemas Globales y la Comunicación*. *Articles*, 10, 141-161.

Son todos vagos...

Estigmatizaciones en la producción de noticias sobre protestas sindicales

Christian A. Dodaro; Verónica Díaz Ordoñez
Lic. en Ciencias de la Comunicación. Coayudante Fsoc.
dodarix@gmail.com

“El Estado tiene identidad, tiene sexo, tiene olor, tiene formas de palpar... tenemos que recuperar el Estado para el pueblo, darle el rostro y el color del pueblo”.
(Germán Abdala)

Desde el inicio del Gobierno de Mauricio Macri en Diciembre de 2015 se produjo una constante en el modo de narrar los ajustes y despidos de trabajadores, tanto del sector privado como del Estado. En cada noticia se trataba a quienes luego serían ajustados o despedidos como vagos, corruptos o poco productivos y acostumbrados a recibir dádivas del Estado sin hacer nada a cambio. Este trabajo presentará una primera aproximación a estas formas de estigmatización en la prensa y particularizará sobre las ejercidas contra los trabajadores estatales y en particular sobre científicos y docentes universitarios.

Sobre el final se argumentará sobre la necesidad de sistematizar un observatorio de la representación de lo sindical en los medios de comunicación concentrados como una forma de observancia del rol de dichos agentes corporativos de comunicación en el funcionamiento de la democracia.

Marco sobre los marcos

Para realizar esta primera aproximación tomamos como punto de partida los dos diarios nacionales de mayor tirada y alcance digital: Clarín y La Nación.

Tal como señala Martinuzzi (2011) el discurso producido por estos medios circula amplificado por la diversificación de dispositivos administrados por una cantidad limitada de actores. La diversificación y la concentración influyen en la intensidad de los discursos sociales lo que genera una mayor eficacia en la normalización o naturalización de sentidos (Martini, 2002:89).

Por ello planteamos que nuestro análisis de las representaciones mediáticas sobre la protesta de los trabajadores y sus organizaciones gremiales debe recoger una mirada estructural sobre el propio sistema que condiciona la producción, circulación y receptividad.

De esta forma, al aproximarnos a un estudio como el propuesto, debemos tener en cuenta dos rasgos centrales de la lógica de producción del sistema de medios: 1) la concentración de la propiedad, 2) la diversificación de los propios actores políticos-empresariales en distintos mercados mediáticos y 3) la centralización territorial en el centro del país con influencias hacia el interior (Martinuzzi, 2011).

Tomamos como base la teoría de Agenda Setting que señala la capacidad que tienen los medios de comunicación para transferir su agenda a la agenda de temas públicos de discusión. Se despliega así un proceso de estructuración mediática de la agenda pública, donde los medios de comunicación desempeñan un rol de relevancia. Sumamos a ello la observación sobre el trabajo sobre las actitudes de las audiencias, que depende del modo en el que las noticias son elaboradas acorde a las predisposiciones, esquemas mentales y otras características implícitas en los procesos de construcción de audiencias que influyen sobre cómo ellas procesan los mensajes. Es decir sobre el proceso de enmarcado (framing) que realizan los medios sobre los acontecimientos al transformarlos en noticias. El framing es el proceso de construcción de macroestructuras que ordenan los esquemas y patrones perceptuales preexistentes en las audiencias y les facilita entender y empatizar lo narrado.

El análisis del proceso análisis de marcos o framings utilizaremos la metodología de Entman (2004) quien sostiene que se debe tener en cuenta la presencia o ausencia de palabras clave; la insistencia en ciertas frases; imágenes estereotipadas; fuentes y comentarios que refuerzan ciertos hechos y juicios y el de Tewksbury (2007) identifica los frames desde los títulos; subtítulos; fotos; pies de foto; frases de arranque y párrafos y frases concluyentes.

En futuros trabajos podremos pensar cómo funciona la fijación de una agenda de medios “transmedia”. En la que las redes y los medios tradicionales se influyen entre sí. De momento tomamos como válido el señalamiento de McCombs quien sostiene que “los periódicos son la base de alimentación con la que otros medios se nutren de noticias. Las redes sociales como Twitter, Facebook y los blogs son un gran amplificador de los medios tradicionales. Y en dos áreas incluso fijan la Agenda-Setting: en los blogs de tecnología y de política, usados en muchos casos como fuentes por los periodistas”. (Casado, 2015)

Sobre la importancia de la agenda setting y el framing en relación a las redes sociales y plataformas virtuales es importante destacar que el algoritmo de las redes sociales garantiza que un usuario encuentre en su feed de noticias sólo contenidos a los que son afines.

Una fanpage orgánicamente no llega a más del 2% de sus fans, esta llegada puede amplificarse con acciones de sus usuarios si comparten, comentan e interactúan con el contenido; lo cual hace que Facebook ranquee bien a ese contenido y lo muestre a más personas. Comparando las audiencias a las que tienen llegada los sindicatos con Clarín y La Nación.

Seleccionamos las noticias en relación a cuatro hechos conflictivos:

- Grasa militante: Las declaraciones del lobista financiero Prat Gay en momentos en que era ministro nacional y sus repercusiones en el modo en el que se narraron los despidos en el Estado a inicios de 2016

- Despidos en INTI (febrero 2018)

- Despidos en Télam (Julio 2018)

- Conflicto Docente Universitario con base en la marcha de mayo de 2016 y la situación de agosto de 2018.

Estos cuatro casos de conflicto nos permiten pensar formas de entender el Estado y su incidencia hacia la población. Todos ellos obtuvieron una alta visibilidad en la agenda de los medios y el accionar de esas agencias estatales (o universidades) tuvo y tiene implicancias en todas las provincias.

El relevamiento de noticias fue realizado utilizando el archivo y su correspondiente buscador de las páginas web de los diarios Clarín y La Nación (<http://www.clarin.com>, y <https://www.lanacion.com.ar/> respectivamente) con las siguientes palabras claves: +INTI +despidos, +Télam +despidos, +universidad, +estado +despidos.

Asentamos para todas las noticias la siguiente información: palabra clave usada, titular y fecha de publicación. Para los casos donde observamos una construcción que estigmatiza, sumamos la siguiente información: términos que se reiteran en título + primer párrafo del texto y sección del diario donde estaba publicada

Grasa Militante

Durante 2015 La Nación publicó en su portal 27 noticias específicas con la palabra grasa militante, 665 noticias sobre +despidos +estado.

En Clarín solo 3 noticias hacen referencia a la “grasa militante” mientras que alrededor de 200 noticias hacen referencia a los despidos en el Estado.

En este análisis abordamos solo las noticias con grasa militante en tanto abren a una trama de discursos que luego se retoman en la breve serie que hemos construido.

En las noticias donde se abordan los dichos sobre la grasa militante del funcionario Prat Gay la operación a la que se recurre es aislar los dichos con los hechos. Se anuncia la polémica frase sin entrar en detalles a la magnitud de los despidos. A esto se suma que dan lugar a voces de la oposición como Recalde o Sabatella pero utilizando el mismo recurso: no hay voz ni recuento de los despedidos que es el hecho concreto sobre el que Prat Gay tuvo que realizar una conferencia y la razón de las fuertes declaraciones de los opositores.

Cuando Sabbatella habla de persecución y revisión de perfiles en Facebook, cuando se habla del trabajo como un derecho humano, o se menciona que son autoritarios y discriminan quedan como desproporcionados ante un gobierno que asumió a menos de un mes (y en menos de un mes no paró de despedir trabajadores).

Se utilizan las notas de opinión para decir lo que desde el diario no se puede: los trabajadores no están calificados, hay otra gente que es idónea, ellos son militantes de la Cámpora, ñoquis.

Se repite el recurso de dar lugar a una voz opositora pero cerrando la nota con un párrafo editorial que descalifica, cuestiona y pone entre comillas todo lo dicho por el opositor.

INTI, mal desempeño

Para un conflicto que relevamos del 30 de enero al 25 de junio el diario Clarín dedica sólo 17 noticias en el período de mayor conflictividad y visibilidad del tema.

Es recurrente recurrir a dar voz al director del INTI justificando los despidos diciendo que se trataban de trabajadores que tenían problemas de ausentismo, mal desempeño y duplicación de tareas, como si fueran despidos justificados pero no hay espacio a la respuesta del gremio sobre esas acusaciones.

Lo que aparece en el INTI, la forma de construir es a través de una polifonía regulada: es la voz de los directivos del INTI lo que construye lo que los trabajadores del INTI son, no aparece la respuesta. La estereotipación del INTI como ineficiente o como vagos Clarín la elabora a través de la voz del funcionario.

La Nación dedica 26 notas al tema. A diferencia de Clarín si da visibilidad a ambas voces pero utiliza estrategias como cerrar una nota comentando que “Un dirigente de la organización dijo que viajará esta semana a Roma y verá al papa Francisco”

Trabajan desde el enmarcado. Al cierre de dicha nota lo hacen generando un montaje de dos enunciados que presentan como inconexos, no dialogan entre sí, hay dos voces que no conversan y lo hacen a través del modo en que elaboran dos bloques de enunciados que concatenan como si fuera en un montaje de atracciones cinematográfico.

Hay un discurso que atraviesa los testimonios de los despidos a los que da a lugar La Nación, que es de quien “realmente” trabajaba: “me quedaba después de hora”, “cualquier puede venir a hablar por mí”. Se amplifican las voces de los propios trabajadores que asumen el estigma y tratan de diferenciarse. De no quedar como ñoquis, se disculpan y no entienden por qué les pasa lo que les pasa.

Télam, sobredimensionamiento

Clarín anticipa el conflicto de Télam desde un hecho de corrupción que atribuye a uno de los delegados de prensa en marzo de este año. A partir de allí la recurrencia en el modo de abordar el conflicto se centra en la co-

rrupción en el modo de contratación y en el sobredimensionamiento de la planta.

Los despidos se anuncian como una reestructuración y no hay voces de los trabajadores de la agencia para plantear otra versión de los acontecimientos. En el momento en que el Ministro Lombardi asiste a Congreso a explicar el accionar del diario se da mayor preeminencia a su versión de sobredimensionamiento y falta de profesionalismo sólo los dos párrafos finales incluyen una pregunta de bloques opositores y no se incluye la voz de los y las trabajadoras.

La Nación centra el foco en la irresponsabilidad y desmanejo de la gestión anterior y toma como fuente a Lombardi y al director de Télam. No acusa directamente a los trabajadores de pertenecer a una expresión ideológica pero responsabiliza a una expresión ideológica por haberlos contratado como si haber sido contratados por la gestión anterior fuera un elemento que justificara el despido.

Docentes universitarios y sus “rehenes”

En La Nación el conflicto docente rota en las secciones “Política/Educación” y “Sociedad/Educación”. De 2016 a 2018 hay una constante temática que se mantiene: los estudiantes son rehenes de los docentes, obviando las organizaciones estudiantiles que acompañan el reclamo.

Definen a la paritaria docente como un delito de la cual nadie paga ningún costo. Se emplea en la sección Política/Educación para poner en tela de juicio los reclamos docentes ante la vulnerabilidad del millón y medio de estudiantes que tienen su cursada en juego.

Tanto en Clarín como en Nación se hace mención a la inutilidad de los paros, argumentando que los gremios que paran no consiguen más logros que los gremios que no lo hacen, y denunciando el conocimiento por parte de los dirigentes gremiales de que los aumentos reclamados son utópicos.

Se denuncia además que con el conflicto docente universitario se quiere crear una crisis que no es tal, calificando todo el tiempo a rectores y dirigentes gremiales como k, opositores e implícitamente oportunistas.

Sobre el conflicto universitario 2018, recién en la semana del 20 de Agosto comienza a visibilizarse de forma contundente. Se mantiene en ambos matutinos la figura de los estudiantes como rehenes de los docentes.

Tanto en 2018 como en 2016 la estrella de las noticias es la UBA, siguiendo en orden de visibilidad las universidades del conurbano. Ante este recorte selectivo es que resulta verosímil calificar como acatamiento dispar un paro que alcanzó a las 57 universidades.

Tanto en 2016, de la mano de Bullrich Esteban, como en 2018, con Marcos Peña a la cabeza, se caracteriza al conflicto universitario como un problema político y desestabilizador, se habla del presupuesto universitario y así que se pierda en el montón la paritaria docente.

En La Nación Se culpa a las universidades por mal administrarse y de docentes que sobran.

La utilización de las notas de opinión para decir lo que desde la línea editorial no pueden se mantiene en este eje: se publica una nota donde se afirma que la estabilidad del trabajo estatal permite imprudencias gremiales que no suceden en el ámbito privado y esto es un problema al poder mantener una autonomía al mercado laboral y a la demanda de empleo.

Conclusiones. Queremos preguntar

En esta primera aproximación al modo en el que se representa la protesta sindical en esta etapa política hemos visto algunas constantes y nos han surgido algunos interrogantes para seguir trabajando. El inicio de la serie “son todos ñoquis, son todos vagos” es de tiempos largos pero es necesario ver cómo y cuándo se empezó a acentuar en estos últimos tiempos y cómo logró instalarse efectivamente en los lectorados y audiencias.

- En todos los casos subyace una operación que estereotipa a los trabajadores, construyen estigmas sobre ellos y se legitima sus despidos desde la repetición de su incapacidad para la tarea, ineficiencia, por el sobredimensionamiento de la planta o por su pertenencia ideológica

- En los puntos que hemos tomado sobresale como central la voz los funcionarios, se sesga la palabra de las y los trabajadores y sus representaciones o se la refiere. La excepción a esto ha sido el conflicto universitario en este último tiempo.

- Desde proposiciones se legitima el ajuste en el Estado y se avanza en el ataque al papel de los trabajadores y sus organizaciones

- Cuando se visibiliza la protesta suele repetirse el viejo esquema de “El usuario y la huelga”, texto de Mitologías desde el que Barthes en 1957 adver-

tía cómo se sobredimensionaba el perjuicio que causaba una protesta y se sesgaban las causas de la misma.

- Los dos diarios operan para que los conflictos no se vean en sus tramas de relaciones. No construyen series causales. No relacionan unos con otros ni con políticas de Estado. El nombre de la sección “Política” parece un tanto extraño dado el modo en el que se estructuran las noticias

- El gobierno desliza dichos que espera se amplifiquen en los medios y luego promueve acentuación de estigmatizaciones a espacios o personas desde las redes (una parte es gestionada y la otra se genera desde la propia participación de personas comunes en redes)... esto no podemos comprobarlo aquí pero puede ser una línea de trabajo de un futuro observatorio.

who watches the watchmen (quién vigila a los vigilantes)

La coyuntura política nos enfrenta a un entramado de agentes corporativos de propaganda que producen y difunden mensajes estigmatizadores de la actividad sindical y de las organizaciones sociales.

La producción de discursos funciona como una maquinaria sincronizada para estigmatizar y segregar, nos relatan a partir de una serie de atributos negativos que intentan aislarnos social, política y culturalmente al mismo tiempo que intentan vaciar de contenido las formas de organización popular con el objetivo de hacer retroceder nuestras conquistas y derechos adquiridos.

Por ello es indispensable pensar tácticas y una contraestrategia comunicacional que dé una disputa por el sentido en la opinión pública y que fortalezca la cohesión entre los trabajadorxs y sus organizaciones y promueva su crecimiento tanto desde la afiliación cuanto desde una mayor participación e involucramiento.

También es necesario desarrollar visualizaciones de datos, amigables para cualquier usuario y posibles de embeber en sitios web para su difusión, que permitan una lectura fácil.

Sobre el final de la ponencia mostramos imágenes ilustrativas sobre el diseño de la herramienta. En la presente ponencia se tomaron conflictos concretos pero el relevamiento podría ser continuo, con un agrupamiento de palabras según cómo se caracteriza a los conflictos gremiales, y una apertura también por operaciones más repetidas. Podría identificarse cuándo des-

de los medios comienza a unificarse una posición uniforme, permitiendo además generar un contradiscurso rápido y efectivo.

Esto requiere de una dimensión comunicativa y una dimensión pedagógica que debe desarrollarse desde la planificación de objetivos y acciones para su cumplimiento. Ello implica trabajar en un monitoreo de medios y circulación de mensajes en redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Casado, P: (2015) Maxwell McCombs: “Las noticias influncian cómo piensan las personas”, en <http://comunicaciones.uc.cl/maxwell-mccombs-las-noticias-influncian-como-piengan-las-personas/>
- Cetkovich Bakmas, G. y Luchessi, L. (2001): “De Trelew (1972) a Ramallo (1999): la televisión y las transformaciones de la esfera pública”, ponencia ante las IV Jornadas Endicom/Enpecom, Montevideo, 10 al 12 de mayo.
- Etman, R (2004): *Projections of power, framing news, public opinion and US Foreign Policy*, Chicago.
- Eliseo Verón, *Efectos de agenda II. Espacios mentales*, Buenos Aires, Gedisa, 2002
- Ferro, F y Rodríguez, M: (2003). *Del Acontecimiento al Evento: los ardidés de la memoria*. II Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani. Buenos Aires, 2 y 3 de octubre.
- Ford, A y Longo Elia, F. (2009): “La exasperación del caso. Algunos problemas que plantea el creciente proceso de narrativización de la información de interés público”. En Ford, A. *La marca de la bestia*. Norma, Buenos Aires
- Tewksbury, D y SCheufele, S (eds.) (2007) “Special Issue on Framing, Agenda Setting, & Priming: Agendas for Theory and Research”. En *Journal of Communication*, 57 (1), 9-173
- Martini S (2009): *La prensa gráfica argentina: reflexiones sobre la calidad periodística, la información “socialmente necesaria” y la participación ciudadana en las agendas sobre el delito* <http://www.diariosobrediaros.com.ar/dsd/images/Martini.pdf>
- Martini S (2009): *El sensacionalismo y las agendas sociales* http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/55-05StellaMartini.pdf
- Martinuzzi, Agustín (2011): “Representaciones mediáticas de ‘la juventud en situación de delito’. Lo policial como marco de inteligibilidad para las culturas juveniles contemporáneas”. Informe para el Observatorio De Jóvenes, Comunicación Y Medios. Facultad de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

Los diarios locales como soporte ideológico del plan genocida. Mercedes, Bs. As. (1975-1976)

Sergio Carini

ISFDyT “Ciudad de Mercedes”; UNTREF

sergiorcarini@gmail.com

Introducción

La presente investigación se inscribe en los estudios sobre comunicación con enfoque en Derechos Humanos, realizados en la Maestría en Derechos Humanos, Estado y Sociedad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos de la Nación. Forma parte de la tesis de maestría que lleva el mismo título (Carini, S., 2016).

Al indagar acerca del rol que cumplieron los diarios locales – en la construcción del sujeto peligroso bajo la identidad del delincuente subversivo, nos proponemos volver a pensar los problemas que otras investigaciones han planteado para la totalidad del país desde una mirada local, es decir en el mismo territorio en donde actuaron las instituciones del Estado terrorista (Duhalde, 1999). En el ámbito local, los medios gráficos fueron protagonistas en la construcción y difusión de identidades a través de determinadas políticas comunicacionales; constituyéndose en espacio de expresión de actores individuales y organizaciones de la sociedad civil (Mouffe, 1991).

Desde esta perspectiva de análisis, nos proponemos comprender la trama de poder que impondrá un orden social en lo cotidiano, concentrándonos en los discursos de la prensa escrita que, en un período histórico, circulan y funcionan, es decir, son aceptados como verdaderos porque imponen determinados sentidos en la vida social. Partimos de una pregunta articuladora: ¿Cuál es la trama de poder que hace posible la producción y circulación de un conjunto específico de discursos en la prensa gráfica de Mercedes, provincia de Buenos Aires, entre los años 1975 y 1976 y cuál es su vinculación con las prácticas sociales genocidas desplegadas en todo el país?

Utilizamos como fuentes tres periódicos locales que se publicaban en Mercedes en la época estudiada: El Oeste, La Hora y El Orden. El recorte temporal responde a una decisión – siempre arbitraria – de delimitar nuestro sujeto de estudio, teniendo en cuenta la relevancia del año 1975 como momento de quiebre en la implementación del plan genocida en la Argentina, con el Operativo Independencia en la provincia de Tucumán (Artese & Roffinelli, 2010). A principios de ese año, se verifica en los diarios locales mercedinos una campaña que tenía por objeto instalar la idea de caos económico y anarquía política. Se trataba de instalar un discurso de inseguridad que allanara el terreno para influir decisivamente en la opinión pública, a fin de legitimar las acciones del quehacer genocida en búsqueda del retorno al orden, con el discurso de la guerra contra la subversión como trasfondo. Pensar al “delincuente subversivo” como un “homo sacer” (Agamben, 2006) construido desde los diarios (Schindel, 2003 & 2012), demuestra la existencia de un “maridaje entre prensa y picana” (Gras, 2015).

1975

Los diarios mercedinos comienzan este año describiendo un clima de incertidumbre, confusión, angustia y violencia, con el objeto de generar la idea de necesidad de orden y pacificación, telón de fondo para que amplios sectores de la población local vivieran con alivio un golpe de Estado que, sistemáticamente, tendería a presentarse como inevitable.

En los diarios de Mercedes, todo militante es nombrado con el mismo vocabulario eufemístico: extremistas, subversivos, guerrilleros, personeros del odio, apátridas, agentes del caos, terroristas, fuerzas extrañas, marxistas, comunistas; siempre remitidos a la delincuencia y la ilegalidad. Las páginas se pueblan de noticias sobre cadáveres imposibles de identificar, calcinados o acribillados a balazos. Este exhibicionismo busca aterrorizar a la sociedad y elevar el umbral de tolerancia a la violencia estatal, a fin de ir legitimando la represión ilegal y la toma por la fuerza del poder. La información sobre atentados con bombas, procedimientos y detenciones de delincuentes subversivos, sigue una estrategia de rutinización discursiva de la violencia que tenía como objetivo generar un hartazgo social (El Oeste; La Hora, 1975).

Los poderes del Estado democrático son vetados moralmente, oponiéndolos al saber técnico de los militares, enalteciendo su eficiencia en el combate contra la subversión. Este tipo de valoración de las Fuerzas Armadas por encima de la legalidad refuerza la concepción agambeniana de la “excepción como normalidad” (Agamben, 2007). Condenando la ilegalidad de la acción de los grupos contestatarios pero no la ilegalidad del accionar de las Fuerzas Armadas, los diarios locales dejan en claro la colaboración y complicidad de políticos, empresarios, intelectuales, sacerdotes, periodistas y sindicalistas en la implantación y sostenimiento del régimen genocida. Antes del golpe de Estado, la transcripción de discursos, la firma de solicitudes y la publicación de declaraciones públicas de estos actores sociales en apoyo al aniquilamiento de la “subversión apátrida”, dan cuenta de un proceso de construcción cotidiana del consenso ideológico. Las publicaciones de 1975 nos permiten observar la persistencia en la intención de instalar ciertas ideas fuerza en la escena pública. Desde los medios gráficos mercedinos se irá construyendo el sentido común sobre dos temas principales: la violencia política, encarnada en el “delincuente subversivo”, y la crisis social, haciendo responsable al gobierno civil por sus desatinos en política económica, y a su partido político: el peronismo. Junto a las críticas al gobierno nacional, se resaltan los valores humanistas y cristianos de los militares, mientras se comienza a hablar del “fin de una etapa” (El Oeste; La Hora, 1975).

El ejemplo más contundente de la asociación discursiva entre violencia política, crisis económica y conflictividad social, es una “saga” que relata en episodios un conflicto gremial en la fábrica Sanmartín (metalúrgica), que comenzó en las páginas del diario El Oeste con un paro de actividades y cerró con la noticia de un atentado con bomba en la vivienda del propietario del establecimiento, acompañada por la reproducción de una nota del diario Mayoría sobre una supuesta “guerrilla laboral” (El Oeste; La Hora, 1975).

Se puede apreciar tanto a organizaciones políticas como a los gremios de identidad peronista de la ciudad, manifestándose reiteradamente en los diarios locales, con solicitudes y declaraciones en defensa del orden institucional y de la paz social, despegándose de la ilegalidad de la lucha armada. Algunas de estas organizaciones buscan refugio en un gobierno municipal del mismo color político, lo que produce profundo rechazo en los actores sociales de la oposición. Esto explica el amplio espacio que organizaciones de comerciantes, empresarios y profesionales encuentran en la prensa para

hacer oír su voz, así como también partidos políticos opositores y sectores de la Iglesia, que en reiteradas ocasiones se manifestaron en contra de la violencia armada. El propio municipio en la figura del ejecutivo y del Concejo Deliberante, tuvieron importante espacio en la prensa local, posicionándose frente a situaciones derivadas de la crisis económica y la conflictividad gremial, sosteniendo reiteradamente la defensa del orden institucional, dejando claro que la lucha en defensa del pueblo trabajador debía darse dentro de la ley, con lo cual fijaban su posición, separándose explícitamente de cualquier otro tipo de lucha (El Oeste; La Hora, 1975).

Hacia fines de 1975, cuando estaba madurando la posibilidad del golpe, las denuncias sobre persecución ideológica en el ámbito laboral publicadas en la prensa mercedina, con la firma de sus víctimas y de quienes manifiestan su apoyo a éstas, insisten en condenar la violencia política y reafirmar sus valores cristianos, oponiéndolos explícitamente al comunismo (El Oeste, 1975).

1976

La lectura de los diarios mercedinos en los primeros meses de 1976, antes del golpe de Estado, nos permite corroborar el despliegue propagandístico de los portavoces civiles del régimen, tendiente a crear las condiciones ideales para la instauración del Estado terrorista. La legitimación que opera en la justificación de prácticas ilegales y aberrantes, consiste en presentarlas como necesarias e inevitables debido a la naturaleza del enemigo interno, que no es identificable a simple vista porque se trata de un enemigo ideológico, por lo que la víctima será la sociedad misma. El discurso del profesional de guerra, como portador del saber necesario para detectar el peligro que amenaza a la Nación, legitima a las Fuerzas Armadas como autoridad para combatirlo. En nuestro caso, los diarios se referían a Videla y Agosti como los “hijos del pueblo”, por su filiación mercedina (El Oeste, 1976).

Podemos observar que los diarios mercedinos fueron utilizados como espacio de construcción del discurso oficial, que induce a la restitución de valores considerados fundamentales y que hacen a la integridad de la sociedad: orden, jerarquía, responsabilidad, idoneidad, honestidad, dentro del contexto de la moralidad cristiana. En sus titulares que anuncian el golpe puede observarse la utilización de una alianza de tópicos (Vitale, 2015). El

nuevo orden, presentando al golpe como un acto refundacional necesario para la República. El vacío de poder, instalando el discurso de inevitabilidad del cambio. El mito de la Nación católica, en defensa de la civilización occidental y cristiana, que da un carácter de cruzada a la lucha contra una subversión que venía a disgregar al “ser nacional”. La remisión a la categoría de guerra cuando se habla de represión, asimilándola a la legítima defensa de la sociedad nacional. La caída hacia el abismo, que planteaba que el gobierno derrocado estaba conduciendo al país hacia su desintegración. Las Fuerzas Armadas presentadas como la última reserva para salvar a la República de la crisis social, económica y política, a la que identificaban como anarquía. La corrupción del gobierno derrocado presentando al gobierno de Isabel Perón como corrupto y a la vez corruptor (Vitale, 2015).

Como contrapunto, el gobierno militar virtuoso, que inaugura un nuevo estilo político, considerando al Ejército como médico o anticuerpo que sana a la Argentina, para lo cual, la pulcritud de Videla, lo revelaba como el cirujano que extirparía el tumor que infectaba el cuerpo social. El peligro de la revolución social, que derivó en el golpe como un final inevitable, el lógico derrumbe del gobierno peronista, un simple y esperado cambio o relevé de autoridades, la sustitución de un régimen que se consideraba agotado (Vitale, 2015).

Cuando nos proponemos pensar que en la dictadura hubo un maridaje entre prensa y picana, buscamos comprender las formas en que el plan genocida obtuvo la opinión pública adecuada para lograr su objetivo de disciplinamiento social, utilizando combinadamente una red de construcción de sentido, cuyos principales nodos fueron los medios de comunicación y un dispositivo clandestino de ultraviolencia. Es decir que la prensa y el grupo de tareas conformaron una relación necesaria de interacción mutua. Los medios locales cumplieron el rol de operadores discursivos entre los grupos dominantes y los grupos subordinados de la sociedad mercedina, defendiendo los valores de los primeros en una actitud de compenetración ideológica, que los convirtió en pieza fundamental del engranaje dictatorial. De esta manera, podemos comprender la presencia permanente de los diarios locales en la construcción estratégica de un orden social hegemónico a largo plazo, una relación entre el sistema mediático y el sistema de poder local, sobre cuya base fue posible la implementación, a escala nacional, de la ultraviolencia excepcional y clandestina durante la última dictadura cívico-militar.

La prensa gráfica local pone al descubierto la forma en que los diarios expusieron la irrupción e intensificación de la violencia política en Mercedes a lo largo de 1976, incrementando asimismo la frecuencia y la cantidad de información de nivel nacional referida al tema, como una práctica discursiva tendiente a legitimar el golpe y el genocidio reorganizador. Las noticias sobre los atentados con bomba en la ciudad, perpetrados en lugares conocidos, dentro del casco céntrico y contra vecinos del pueblo, denotan la intención de instalar en el sentido común que el “terrorismo” y la “delincuencia subversiva” llegaron a la ciudad. Las organizaciones de la sociedad civil e instituciones tradicionales y conservadoras, de profundo raigambre en la sociedad, salen a condenar la violencia en los diarios. Aunque también se observa un discurso similar en algunos partidos y organizaciones locales del campo popular (El Oeste; La Hora; El Orden, 1976).

Una vez producido, el golpe es silenciado en la prensa, transcurriendo en las páginas de los diarios locales en medio de la “calma” que reina en todo el país. Según los diarios, los militares vienen a llenar el vacío de poder en el que la ineptitud y la corrupción del gobierno peronista habían sumido al país. No hay mención alguna a los desaparecidos de la comunidad; solo pequeños espacios asignados a la situación de los presos políticos. Las noticias sobre la violencia política de mayor impacto en los medios fueron los asesinatos de los curas palotinos en el barrio de Belgrano (Bs. As.), la muerte del de un militar local: el capitán Leonetti, en un enfrentamiento contra el ERP, y los atentados con bombas en la ciudad, apareciendo en forma simultánea a otras noticias sobre la crisis económica y política. En el caso de los curas palotinos, aun cuando la muerte aparece expuesta en la ciudad, las manifestaciones y reclamos hacen referencia a la “violencia de ambos signos”, incluso adjudicando sus muertes, inicialmente y sin prueba alguna, a las organizaciones extremistas y/o terroristas, cuestión que nunca termina de aclararse en las noticias locales (El Oeste; La Hora; El Orden, 1976).

Conclusiones

La prensa local no puede aducir desconocimiento de las prácticas genocidas que las Fuerzas Armadas y sus aliados civiles venían desplegando en otras regiones del país antes del golpe. Tampoco pueden echar mano a las condiciones sumamente restrictivas de producción, circulación y consumo

de la información imperantes, a partir del golpe, con la prohibición de publicar noticias sobre el accionar subversivo o realizar críticas al gobierno ejercido por las Fuerzas Armadas y sus aliados en lo referente a la guerra contra la subversión.

Deslegitimar el orden anterior para legitimar un nuevo orden, un modo de violencia física, material y simbólica que transcurre en las páginas de los diarios de Mercedes, en el armado de las noticias, en su espacio asignado, dimensión, títulos, fotografías, selección de fuentes, en las formas discursivas de nombrar los conflictos y a sus protagonistas, creando otredades negativas y legitimando su exterminio.

Bajo distintos géneros periodísticos como noticias, crónicas, editoriales, opiniones, solicitadas, textos literarios (todos ellos entremezclados), se reproducen en los diarios locales declaraciones de autoridades militares, eclesiásticas, representantes políticos locales, provinciales, nacionales y colaboraciones periódicas de ciudadanos comunes. Entre estos formatos, el texto literario con sentido pedagógico es utilizado frecuentemente y vehiculiza, a través del lenguaje y del saber popular, claves de lectura para las noticias que producen un sentido único de interpretación de la realidad local y nacional. Lo hace en ciertos sentidos: la lucha entre el bien y el mal desde un punto de vista dogmático-religioso, la necesidad de una relación intergeneracional basada en la obediencia de las generaciones jóvenes hacia las adultas y la necesidad de recuperar la paz en un presente caracterizado como “de guerra”. Tal es el caso del cuento “Las semillitas coloradas”, uno de los relatos morales escrito por un conocido sacerdote, Julio Forchi, y publicados en los diarios mercedinos, que cuenta la historia de un paisano joven que compra unas semillas rojas y, a pesar de los consejos de un paisano viejo, decide igualmente sembrarlas. Todo marcha bien hasta que a las plantas comienzan a brotarles unas bolitas rojas, que una noche, convertidas en monstruos, destruyen todo y acaban con la propiedad y la vida del joven.

“- ¿Adónde va m’hijo?

- Voy pa’ almacén de Don Braulio.

- ¿Qué anda queriendo comprar?

- Unas semillas para sembrar en el campito.

- ¿Y qué semillas son esas?

- Unas coloraditas, lindas, de viento.

- ¡Pero está loco m’hijo! ¿Cómo se le ocurre sembrar semejante cosa?

- Son lindas, Tata.
- Pero peligrosas, m'hijo.
- Pero a mí me gustan.
- Mire, m'hijo, en estas cosas no es tanta cuestión de lo que usted le guste, sino de que la cosa sea buena y convenga a usted y al país.
- ¿Y qué pueden tener de peligrosas, Tata? Si son tan lindas...

Venga, siéntese. Yo le voy a contar. Porque esto pasó hace muchos años y usted no había nacido entuavía. Una ocurrencia semejante la había tenido el Cleto, a quien le decíamos "Tero" por sus patas largas y facas. Él también se había entusiasmado con el color de las semillas y un día fue y se compró un abolsa. Ató el arado al caballo y empezó a darle al campo. ¡Lindos los surcos que iba abriendo! Mientras detrás de él las gaviotas revoloteaban buscándolos bichos que quedaban al descubierto cuando uno le va abriendo la panza a la tierra. Después las fue arrojando; después le pasó la rastra para cubrir las. Todo le iba saliendo a pedir de boca porque hasta la lluvia mansa le ayudó en su espera. Al cabo de un tiempo empezó a asomarse el cabito verde, señal de que la cosa pintaba bien. Era una delicia ver el campo verde como una alfombra. El "tero" Cleto se sentaba a matear mientras contemplaba su obra. Cuando iba al boliche para darle un trago a su garganta y conversar con los amigos del pago no hacía más que hablar de ello. Una noche despertó a causa de un ruido como un murmullo que venía del campo sembrado. Se levantó y abrió la puerta del rancho. Afuera las estrellas brillaban en la oscuridad de un cielo sin luna. Pero no vio nada que le llamase la atención. El campo con sus brotes estaba allí como dormido. El murmullo había cesado. La noche siguiente le pasó lo mismo. Pero no notó nada de extraordinario y se volvió a acostar. Así durante un tiempo mientras que aquel campo crecía en brotes en cuyas puntas comenzaron a aparecer unas bolitas rojas, brillantes, que al contemplarlas a la luz del sol le daban al campo una apariencia de gran laguna de sangre.

Una noche el murmullo se fue haciendo más fuerte, como si un enorme malón se fuese acercando al rancho; los árboles se quebraban ante aquella fuerza desatada; el mismo rancho parecía que se iba a volar en cualquier momento. El Cleto se levantó asustado; abrió la puerta... ¿Pa' qué habría hecho? Aquel vendaval se coló en el rancho, le levantó el techo, le volteó las paredes mientras se llevaba todo por el aire. Gritó una maldición y la boca se le llenó de aquellas bolitas rojas que lo atosigaron. El campo parecía un monstruo nocturno que se movía y danzaba alocadamente. Nada había quedado en su

lugar; ni el galpón, ni los animales que eran arrastrados como hojas secas; el carro, el arado, todo se lo iba llevando aquel viento desatado.

Al Cleto lo encontraron panza arriba contra el alambrado. La boca llena de esas extrañas bolitas rojas, los ojos abiertos, desnudo, muerto. Desde entonces m'hijo, aprendimos que no había que sembrar aquellas semillas de viento porque su fruto es maligno, desata tempestades y uno mismo

termina por ser víctima de lo que con tanto entusiasmo y trabajo estuvo sembrando. Por eso m'hijo déjese de pavadas; no sea que le vaya a ocurrir lo que al "Tero" Cleto." (La Hora, 1975).

Nuestro recorrido nos ha permitido comprobar que los diarios locales ya habían decidido hacía tiempo condenar la violencia revolucionaria y no la violencia estatal, contribuyendo con su discurso a la legitimación de esta última e inscribiéndose en las prácticas sociales genocidas desplegadas en el orden nacional. Se trata de un posicionamiento político de la prensa local, que se ofrece como soporte ideológico del proyecto genocida y participa en la campaña de operación psicológica, cuyo objetivo es el aislamiento y hostigamiento de un grupo nacional parcial, la construcción mediático-discursiva de su otredad negativa, la conversión de sus integrantes en delincuentes subversivos y su remisión a la ilegalidad para habilitar de su exterminio.

El objetivo que nos propusimos al inicio de esta investigación fue logrado, quedando demostrado que la prensa gráfica mercedina ocupó un lugar central en la construcción del sentido común de amplios sectores de la sociedad local, haciendo cuerpo formas de ver y hacer en la vida cotidiana en las que, acontecimientos invisibilizados - o no acontecimientos - producidos y/o reproducidos sobre la base de informaciones distorsionadas o inventadas, aportan a gestar disposiciones sociales como la indiferencia o la adhesión ante el genocidio perpetrado.

De esta forma, las muertes de militares en la lucha antsubversiva son muertes honorables, en tanto forman parte del ejercicio del biopoder para salvar a la sociedad de un enemigo peligroso que opera desde su interior, que la enferma y que ha llegado a la ciudad. En cambio, las otras muertes, las de los seres no normalizados, los delincuentes subversivos convertidos en desaparecidos, así como los reclamos de sus familiares y las acciones de resistencia, no tienen espacio en los diarios de Mercedes, y sus demandas no reciben el apoyo masivo en la sociedad local. Tampoco hay espacio en los diarios locales para la condena a la violencia de los grupos paramilitares de extrema derecha, cuyas acciones se informan sin mayores explicaciones

sobre sus perpetradores, pero con una teatralización que tiene como objeto generar un hartazgo de violencia en la sociedad mercedina.

Espacios privilegiados merecen en los diarios locales las noticias sobre la infiltración ideológica, que tiene por objeto la captación de la juventud por parte de los agentes del caos vinculados al marxismo. Desde la prensa local, los jóvenes son convocados a contribuir al nuevo orden que se impondrá a partir del Proceso de Reorganización Nacional, que implica obediencia a la autoridad y subordinación a los mayores, masculinidad, individualismo y apoliticismo, inspirados en la moral occidental y cristiana.

Sin dejar de reconocer las limitaciones en las que debieron desempeñarse los medios de comunicación en un contexto autoritario y considerando las particularidades del entramado de poder en los ámbitos locales, como la cotidianeidad y la cercanía, factores que dificultan las posibilidades de resistencia como la publicación de opiniones críticas o expresiones contestatarias, comprobamos que los diarios mercedinos fueron un espacio de construcción del discurso oficial, constituyéndose en el aparato propagandístico y aliado civil de las Fuerzas Armadas. En ellos la autocensura fue selectiva, tendencia que se verifica a lo largo de todo el período estudiado.

Estado terrorista y medios, prácticas sociales genocidas y comunicación, prensa y picana; más allá de los límites impuestos por el control y el terror, los diarios locales constituyen hoy documentos históricos que demuestran el objetivo final del genocidio reorganizador: el disciplinamiento del conjunto social a partir de la clausura de las relaciones sociales previas a la dictadura y la eliminación física y simbólica de la identidad de los actores sociales que las encarnaban.

El delincuente subversivo, es decir todo militante político, construido discursivamente como tal en los diarios locales, es desaparecido físicamente y recluido al centro clandestino de detención, donde será destruido físicamente por el aparato represivo clandestino del Estado. Su desaparición en la prensa mercedina, es decir el pasaje de su condición de ciudadano y de sujeto histórico que interviene sobre la realidad de su tiempo para modificarla, a un sujeto sin identidad política y puesto al margen de la sociedad desde los diarios, constituye su aniquilamiento simbólico en la esfera pública.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2006) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre Textos. Valencia. España.
- Agamben, Giorgio (2007) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Althusser, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión, Buenos Aires. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf> Consultado en mayo de 2016.
- Diario El Oeste. Mercedes (B). Enero de 1975 a diciembre de 1976.
- Diario La Hora. Mercedes (B). Enero de 1975 a diciembre de 1976.
- Diario El Orden. Mercedes (B). Marzo-Agosto de 1976.
- Artese, Matías & Roffinelli, Gabriela. (2010) *Responsabilidad civil y genocidio. Acciones y declaraciones públicas durante el Operativo Independencia*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Documento de Jóvenes Investigadores N° 9.
- Carini, Sergio (2016) *El papel de los medios gráficos locales en la construcción de la identidad del delincuente subversivo. Otredad negativa y prácticas sociales genocidas en Mercedes, provincia de Buenos Aires, entre 1975 y 1976*. Buenos Aires. UNTREF.
- Duhalde, Eduardo Luis (1999) *El Estado terrorista argentino*. Colihue. Bs. As.
- Feierstein, Daniel (2007) *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Bs. As. Eudeba. 2da. Ed.
- Feierstein, Daniel (2011) *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Gras, Martín (28/3/2015) "Las palabras del Terror. El GT 3.3.2 como dispositivo comunicacional". *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/03/28/las-palabras-del-terror-el-gt-3-3-2-como-dispositivo-comunicacional/> Consultado en Mayo de 2016.
- Gras, Martín (8/4/2015) "Las palabras del Terror (II). El Grupo de Tareas 3.3.2 como dispositivo comunicacional. La lógica del disciplinamiento". *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/04/08/las-palabras-del-terror-ii/> Consultado en mayo de 2016.
- Gras, Martín (16/4/2015) "Las palabras del terror (III). El Grupo de Tareas 3.3.2 de la ESMA como dispositivo comunicacional: el jefe de redacción, el mayordomo y los perros de la guerra". *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/04/16/las-palabras-del-terror-iii/> Consultado en mayo de 2016.
- Gras, Martín (21/4/2015) "Las palabras del terror (IV). El Grupo de Tareas 3.3.2. de la ESMA como dispositivo comunicacional: los tableros de control de una gramática hegemónica. El caso de la Editorial Atlántida." *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.>

diariocontexto.com.ar/2015/04/21/laspalabrasdelterroriv/ Consultado en Mayo de 2016.

Gras, Martín (2015) "Las palabras del terror (V). El caso de la revista Para Ti El Grupo de Tareas 3.3.2. de la ESMA como dispositivo comunicacional: entre la normalidad del hogar y la patología subversiva. La batalla por el lugar de la mujer durante el terrorismo de Estado". *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/05/05/las-palabras-del-terror-v-el-caso-de-la-revista-para-ti/> Consultado en Mayo de 2016.

Gras, Martín (2015) "Las palabras del terror (VI). El Grupo de Tareas 3.3.2. de la ESMA como dispositivo comunicacional. Espejos deformados: disciplinamiento neoliberal y dominación de género, una historia de dos madres." *Diario*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/05/23/las-palabras-del-terror-vi/> Consultado en Mayo de 2016.

Morales, Verónica (2013) "Reglamento RC5-I Operaciones Psicológicas del Ejército Argentino". *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Disponible en: <http://revistagenocidio.com.ar/wp-content/uploads/2013/05/079-a-090.pdf> Consultado en abril de 2015.

Mouffe, Chantal (1991) *Hegemonía e Ideología en Gramsci*. En: Antonio Gramsci y la realidad colombiana. Bogotá.

Schindel, Estela (2012) *La desaparición a diario. Sociedad y dictadura (1975-1978)*. EDU-VIM. Villa María. Córdoba.

Vitale, Alejandra (2015) *¿Cómo pudo suceder? Prensa escrita y golpismo en la Argentina (1930-1976)*. Eudeba. Bs. As.

América Latina y la feminización de la pobreza

Valentín Eduardo Ibarra

Licenciatura en Filosofía FHyCS – UADER

ibarrave@live.com.ar

De la misma manera que Dios creó a Eva para dar placer a Adán, el capital creó a la ama de casa para servir al trabajador masculino, física, emocional y sexualmente. Ellos dicen que es amor, nosotras que es trabajo no remunerado [...] ¿más sonrisas?, más dinero.
(Federici. Salario contra el trabajo doméstico)

Introducción

En América Latina la brecha de género persiste y la pobreza se ha feminizado. La región evidencia un cuello de botella en cuanto al progreso y empoderamiento de las mujeres según manifiesta un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU / Mujeres) recientemente publicado y titulado “El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017. Transformar la economía para realizar los derechos”, durante los últimos 20 años la región muestra un progreso considerable hacia el empoderamiento de las mujeres mediante innovaciones sociales que demuestran, el enorme potencial del salario mínimo para reducir la desigualdad y corregir la brecha salarial de género. No obstante, estos logros se presumen todavía incompletos ya que no siempre se traducen en mejores oportunidades de acceso al trabajo, permanencia y autonomía económica sostenida en el tiempo.

Antes de comenzar con el análisis propuesto, creemos oportuno realizar algunas aclaraciones terminológicas: el concepto de “feminización de la pobreza”, fue acuñado en los Estados Unidos hacia fines de la década del 70 del siglo pasado. La bibliografía consultada coincide en atribuir la primera mención del mismo a un trabajo de la investigadora Diana Pearce, de 1978, titulado: *The feminization of poverty: Women, work, and welfare*. La atención de ese trabajo se centró particularmente en la descripción, en términos estadísticos, que se refería al aumento de los hogares encabezados por mujeres en los EE. UU. (que pasaron del 10.1 % en 1950 para un 14 % en

1976, resultando en un 40 % de aumento) y la correlación de ese hecho con el deterioro de sus condiciones de vida. Este aumento se desarrolló en un contexto de transformaciones demográficas tales como el incremento de la expectativa de vida de las mujeres y el de los divorcios, entre otras. Para ello, se analiza la posición desigual en que las mujeres se encontraban ante la posibilidad de obtención de ingresos (tanto a través de su participación en el mercado de trabajo como en la seguridad social y los aportes familiares), y las formas en que los programas de ayuda gubernamental reprodujeron e institucionalizaron las desventajas de las mujeres frente a las situaciones de pobreza.

El informe de Naciones Unidas, que hemos tomado de referencia para analizar en conjunto con otros de similares características y articulados con la mirada de Silvia Federici, ponen en relieve desigualdades estructurales, por ejemplo, en los salarios percibidos o el trabajo de cuidados no remunerados. A su vez el acceso restringido a los servicios de salud sexual y reproductiva disminuyen aún más las capacidades de ciertos grupos de mujeres, para controlar el propio futuro.

Partiremos desde el dato cierto que, la inserción laboral de las mujeres se ubica alrededor de 26 puntos porcentuales por debajo de los hombres, a lo que debemos sumar la persistente exposición al acoso sexual, discriminación o violencia física y simbólica, todos factores que continúan limitando las oportunidades de acceso al mercado laboral y crecimiento económico.

(...) a pesar de los avances, la región continúa rezagada en materia de igualdad de género: en la tasa de acceso y participación laboral, de ingresos propios y salarial, la brecha persiste incluso cuando las mujeres hayan alcanzado mejores niveles educativos. (ONU; 2017)

También es muy importante mencionar que las discriminaciones que padecen las mujeres son múltiples e interrelacionadas y están basadas en edad, raza, discapacidad, ubicación geográfica, orientación sexual o condición de migrante. Por consiguiente, no puede proponerse una linealidad en el análisis del tema sino más bien a partir de un abordaje integral, es decir, como un problema estructural.

Maternidad temprana, acceso a la salud sexual y planificación familiar

En los sectores más vulnerables (un patrón que se repite en toda la región), el 60 % de las mujeres han sido madre a los 19 y, de ellas, la mitad carece de ingresos propios, educación formal y habilidades necesarias para competir por puestos de trabajo superadores. La organización Amnistía Internacional, dedicada al monitoreo global de las violaciones a los Derechos Humanos, presentó un documento denominado Embarazo adolescente en Argentina. Aportes para el debate sobre derechos sexuales y reproductivos, donde desarrolla un pormenorizado estudio sobre el progreso de la tasa de fecundidad adolescente y sus impactos en la continuidad educativa de las madres. El documento enfatiza la necesidad de una educación sexual de calidad, libre de prejuicios y violencia, que los Estados deben garantizar a sus poblaciones como así también el acceso real a los sistemas de salud y profilaxis.

Según estadísticas confiables, aproximadamente 1 de cada 6 habitantes en el mundo es adolescente, lo que significa que 1200 millones de personas tienen entre 10 y 19 años, cifra que representa un 17% de la población mundial. De este grupo, el 90% vive en países de ingresos bajos y medios y solo el 51% asiste a los años superiores de la escuela secundaria. De acuerdo con estimaciones de la ONU, nacen cerca de 14 millones de niños de madres adolescentes por año, de las cuales cerca de 2 millones son en América Latina y el Caribe. Argentina se ubica por encima del promedio mundial, estimando 65.6 nacimientos por cada 1000 mujeres entre 15 y 19 años, superando a Uruguay, Chile y Brasil. Esta variable merece especial atención no solo por el riesgo de mayores complicaciones físicas que presenta el embarazo a temprana edad, sino porque a menor edad mayor es la posibilidad de que el embarazo sea producto de abusos, relaciones forzadas o de la explotación sexual.

En nuestro país la tasa de fecundidad adolescente, descendió de manera lenta pero continúa desde 1980 hasta 2003, cuando se registró su punto más bajo: 57.5 por 1000 y a partir de dicho año comenzó un incremento sostenido hasta alcanzar el 69.6 en 2011. En los años 2012, 2013 y 2015 volvió a registrarse un leve descenso. El documento de referencia se pregunta, ¿existe un vínculo entre educación y embarazo adolescente?, pese a que no pueden brindarse afirmaciones concluyentes, el frío relato estadístico puede decir-

nos que los embarazos a temprana edad tienen mayor frecuencia en aquellos sectores en situación de vulnerabilidad y con menor nivel educativo. Según el informe de 2013, $\frac{1}{4}$ de las madres adolescentes no llegó a terminar el nivel primario. Por otro lado, de los embarazos que se produjeron durante estos rangos etarios (10 a 19 que se subdivide en fecundidad adolescente temprana –hasta los 15- y fecundidad adolescente tardía –hasta los 19-) puede observarse que: el 33.2 por ciento no continuó con sus estudios, el 27.9 continuó por un breve tiempo, el 28.1 por ciento continuó hasta el 7^a mes y solo el 10.8 por ciento terminó el nivel en que se encontraba.

En el ámbito familiar, las mujeres con menor grado de escolaridad siguen iniciando su vida en pareja y la maternidad de manera temprana mientras que las que alcanzan mayor grado de educación postergan las uniones y maternidad hasta los 30. Lejos de garantizarse un acceso universal a la salud sexual y reproductiva previsto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para 2015 (allá por el año 2008), acordado y ratificado por los países miembro, se observa un acceso restringido además, condicionados por la interrelación de las variables antes mencionadas, especialmente en aquellas mujeres que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad. En lo que respecta a la planificación familiar puede observarse un alarmante desconocimiento de los cuidados obstétricos, prevención y manejo de infecciones, profilaxis y anticoncepción, es decir, existe una ausencia casi total de la relación salud sexual y reproductiva con el bienestar físico y emocional ya que la salud (por definición) entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria, sin riesgos y con la libertad para decidir cuándo procrear y con qué frecuencia, situación tal que nos obliga, una vez más, a poner el acento en la importancia capital de la educación sexual integral libre de prejuicios.

(...) lo que mantiene el mundo en movimiento es la inmensa cantidad de trabajo no remunerado que las mujeres realizan en los hogares. (Federici, Revolución punto cero)

Como sabemos, los sectores más sensibles se ubican en la base de la pirámide social, el 10 por ciento de la población más rica tiene 25.6 veces más riqueza que el 10 por ciento más pobre. La medición de la pobreza a través de ingresos monetarios constituye una medida limitada para un examen integral de las condiciones de vida de la población, ya que excluye

variables tales como el acceso a recursos básicos o al ejercicio de derechos sociales fundamentales. La medición de la pobreza a partir de los ingresos monetarios es una estimación teórica sobre el bienestar económico, definido como la capacidad de acceso a un conjunto de bienes y servicios.

A pesar de que el modelo más difundido para la identificación de personas pobres es el de la “línea de pobreza”, se ha cuestionado su capacidad para dar cuenta de este fenómeno multidimensional y en ese sentido, metodológicamente creemos necesario utilizar el método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el que está basado en el establecimiento de umbrales mínimos de bienestar según niveles universalmente aceptados, los cuales deben ser alcanzados a partir de la cobertura de un cúmulo de necesidades materiales básicas. Así, cuando los hogares o la población que vive en los mismos, no pueden satisfacer tales necesidades, los mismos son categorizados con NBI.

De acuerdo con este enfoque, se define un concepto de pobreza estructural a partir de indicadores vinculados a condiciones habitacionales esenciales, a la escolarización en el nivel primario de educación formal y a la inserción en el mercado laboral de los integrantes del hogar, conceptos estos que están muy vinculados a la calidad de vida. Es importante señalar la dimensión que el factor trabajo asume en este contexto conceptual dado su función como generador del poder adquisitivo que permite mantener un determinado nivel de consumo. El trabajo constituye, entonces, una medida de la capacidad de subsistencia de la población.

Pisos pegajosos, escaleras rotas, techos de cristal

La brecha social existente entre los trabajadores, obedece generalmente a distintos elementos tales como la experiencia en el puesto, la calificación para la tarea y la formación, entre otros. Todos ellos parecen ser criterios objetivos para establecer diferencias salariales. Sin embargo existen otros elementos que configuran diferencias como el sexo y la edad, elementos fundados sobre una carga de prejuicios más que en razones concretas. Estas arbitrariedades a la hora de pagar un salario, refiere a estructuras culturales complejas.

Tanto en las conquistas como en los obstáculos, el empoderamiento de las mujeres refleja profundas desigualdades aún más acentuadas hacia aque-

llas que viven en hogares de menores ingresos o que cuentan con menores niveles de educación formal. En un extremo se encuentran las mujeres en los llamados pisos pegajosos, las más pobres y con menores niveles de instrucción, fuera de los mercados laborales o bien estancados en trabajos de alta precariedades. Mientras que en el otro extremo, se ubican las mujeres con educación terciaria e ingresos altos pero que chocan con los llamados techos de cristal, que limitan su crecimiento. Entre ambos extremos se ubican las mujeres en un escenario de escaleras rotas con educación secundaria e ingresos intermedios pero sin reales posibilidades de dar saltos de empoderamiento o prevención de deslizamientos hacia los pisos pegajosos. Es decir, enfrentando desventajas sistemáticas en la consecución de ingresos propios y una efectiva inserción laboral. En Argentina el 29.7 por ciento de las personas está en situación de pobreza, pero en los hogares donde residen niñas y niños el porcentaje asciende a 47.7 por ciento, lo que muestra una mayor incidencia y peores perspectivas para el futuro en términos globales. Este rasgo es común en todo el mundo, las mujeres ganan menos que los hombres, más aún, no es lo mismo ser una mujer de la gran ciudad que campesina, las ya antiguas categorías de centro y periferia actúan como factor determinante para el crecimiento y posterior independencia,

Además, existen desigualdades claras según la raza y el grupo étnico, por ejemplo, en el indicador de ingresos laborales, donde los hombres blancos se encuentran en un extremo y las mujeres indígenas en el otro. (ONU, 2017)

Es cierto que el modelo de “hombre proveedor” y “mujer ama de casa” cada vez se corresponde menos con la realidad, aunque el impacto de las remuneraciones en las economías familiares sigue siendo desigual, la región ha experimentado una evolución silenciosa, incompleta y desigual de las dinámicas familiares. A pesar de la mayor contribución de las mujeres, persisten dinámicas en la esfera doméstica que limitan su empoderamiento. En América Latina, las mujeres aumentaron su participación laboral pero no siempre en buenas condiciones. El informe de referencia denuncia que más de 18 millones de mujeres de la región están empleadas como trabajadoras domésticas, la mayoría de manera informal con derechos limitados. Es a partir de este diagnóstico que el informe enfatiza: “las brechas de género persisten y la pobreza se ha feminizado”.

Actualmente, la brecha en la participación laboral entre mujeres y hom-

bres con alto nivel de formación es de 11 puntos porcentuales, mientras que la brecha entre quienes cuentan solamente con educación primaria es de 34. Los principales indicadores económicos —de acceso a ingresos propios, de participación laboral y de reducción de calidad del empleo entre mujeres y hombres— muestran que, durante el último cuarto de siglo, las mujeres de la región han logrado avances significativos. Estos avances se ven más claramente en el incremento de la participación laboral (en términos cuantitativos y cualitativos), pero también las persistentes brechas salariales y la permanencia de las mujeres en trabajos más inestables y desprotegidos. Además, el avance de las mujeres en el mercado laboral no se ha visto acompañado por un avance equivalente de los hombres en el ámbito doméstico,

También empieza a verse claramente que, en ausencia de remuneración monetaria, las mujeres se topan con serios problemas en sus intentos de obtener «independencia económica», sin mencionar el alto precio que a menudo tienen que pagar por ella: la imposibilidad de elegir si quieren tener hijos, o los bajos salarios y la pesada carga de una doble jornada de trabajo cuando se incorporan al mercado laboral. (Federici, 2013)

Independientemente de su participación en el mercado laboral, las mujeres de la región asumen una carga desproporcionada de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados y esta división sexual del trabajo es un obstáculo estructural al empoderamiento económico.

La campaña para reclamar un salario para el trabajo doméstico se lanzó en el verano de 1972 en Padua con la formación del International Feminist Collective [Colectivo Feminista Internacional] por un grupo de mujeres de Italia, Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Su objetivo era la apertura de un proceso de movilización feminista internacional que llevase al Estado a reconocer el trabajo doméstico como trabajo —esto quiere decir, como una actividad que debería ser remunerada— ya que contribuye a la producción de mano de obra y produce capital, posibilitando así que se dé cualquier otra forma de producción. (Federici, 2013)

Las políticas y programas dirigidos a mejorar las condiciones de vida de las mujeres rurales pobres que han procurado combinar una perspectiva sectorial agraria y una perspectiva de género no han logrado resulta-

dos sustantivos en por lo menos tres aspectos vitales: 1 - el acceso deficiente y discriminatorio de las mujeres a la titularidad de activos, incluyendo la tierra; 2 - el reconocimiento pleno y el potenciamiento de su rol en la agricultura familiar y en el mantenimiento de los sistemas agro-alimentarios, claves para la seguridad y soberanía alimentaria; 3 - el trabajo no remunerado y la sobrecarga de labores domésticas.

El trabajo doméstico no solo fue impuesto a las mujeres, sino que se transformó en un atributo natural de la personalidad femenina, una necesidad interna, en suma se transformó en un atributo natural. La brecha salarial entre mujeres y varones se conforma el indicador más evidente de la desigualdad pero no es el único. Los mayores niveles de desempleo femenino, principalmente entre los sectores más jóvenes de la población, los límites en el acceso a cargos jerárquicos y la imposibilidad de formar parte de actividades masculinizadas, conforman un conglomerado que construye y reproduce desigualdades.

La disminución de la tasa de fecundidad sumada a un incremento del rendimiento académico pone de manifiesto importantes avances, sin embargo persiste un rezago en materia de igualdad revitalizando los conceptos anteriormente mencionados: techo de cristal, escaleras rotas y suelo pegajoso, las mujeres de la región dedican más del triple del tiempo que los hombres al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, desproporción clave para la obtención de una verdadera y duradera independencia. Ya en la década setenta del siglo XX, Federici afirmó que debía renunciarse a la idea de que el trabajo doméstico fuera un acto de amor y desnaturalizarlo, en su artículo titulado “Salario contra el trabajo doméstico” afirmó que es importante reconocer que cuando hablamos de trabajo doméstico, no hablamos de cualquier trabajo. Estamos hablando de la manipulación más continua y de la violencia más sutil que el capitalismo haya tenido en contra de cualquier sector de la clase trabajadora y que “ser ama de casa es un destino peor que la muerte”. La clave, afirma la autora está en reclamar la razón en dinero, es decir en términos salariales por las tareas de cuidado en el ámbito doméstico, pero no enfocarlo como la conquista de un puñado de billetes que brinden una ilusión de autonomía sino como el punto cero de la revolución, es decir dándole una perspectiva política. De lo que se trata es de visibilizar todo el plus-valor que se esconde detrás del trabajo no remunerado. Destacamos de la autora, el siguiente párrafo:

(...) debemos admitir que el capital ha tenido mucho éxito escondiendo nuestro trabajo. Ha creado una obra maestra a expensas de las mujeres. Mediante la denegación del salario para el trabajo doméstico y su transformación en un acto de amor, el capital ha matado dos pájaros de un tiro. Primero ha obtenido una cantidad increíble de trabajo casi gratuito y se ha asegurado de que las mujeres, lejos de rebelarse contra ello, busquen obtenerlo como si fuese lo mejor de la vida. Al mismo tiempo ha disciplinado al trabajador masculino al hacer que su mujer dependa de su trabajo y de su salario [...]. (Federici, 2013)

De la misma manera que dios creó a Eva para dar placer a Adán, el capital creó a la ama de casa para dar servir al trabajador masculino, física, emocional y sexualmente: un fraude que se esconde bajo el nombre amor. Sabemos que las tareas de cuidado fueron impuestas por el patriarcado y se transformaron en un atributo natural de la conducta femenina, hace poco tiempo veíamos (rescatadas del olvido), en redes sociales y hoy a expensas del debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo recrudesciendo con virulencia, aquella no tan vieja “Guía para la buena esposa” de 1953 editada en España, la que contiene once reglas a partir de un subtítulo que despersonaliza a la mujer y la esconde bajo la sombra del patriarca, “sé la esposa que él siempre soñó” dice a modo de frase motivacional, debajo de una sonriente muchacha de clase media. Entre las reglas podemos encontrar dicho de manera lisa y llana, vestigios de esclavitud: “Ten lista la cena. Prepara su plato favorito”, “Se dulce e interesante, una de tus obligaciones es distraerlo”, “Arregla tu casa, debe lucir impecable”. “Minimiza el ruido”. “No te quejes, no lo satures con tus problemas insignificantes” y otros puntos tan vergonzantes como misóginos que perduran hasta nuestros días e incluso pugnan por reinstalarse de manera recargada en una sociedad que justifica el autoritarismo, culpa a la víctima, se burla de quienes no responden a estereotipos sexo-genéricos y naturaliza que una proporción igual al “trabajo exterior” se desarrolla puertas adentro, privada de retribución y estatus al que muchos, mujeres y hombres aspiran porque, irreflexivos, reproducen mandatos generacionales. Me pregunto, ¿cómo no traicionar a los machos del barrio y no salir abiertamente a apoyarlas en su grito irreverente?, el grito de aquellas mujeres que se dieron cuenta que la trampa estaba puesta desde el comienzo: ser dócil, servil y dependiente.

Referencias bibliográficas

Amnistía Internacional. (2017). Embarazo adolescente en la Argentina. Aportes para el debate sobre derechos sexuales y reproductivos. Buenos Aires. Disponible on-line: https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2017/05/05-Embarazo-Adolescente.pdf?utm_source=Prensa&utm_campaign=dc4675121a-EMAIL_CAMPAIGN_2017_05_26&utm_medium=email&utm_term=0_a60e315cac-dc4675121a Consultado en junio de 2018.

CEPAL (2018). Panorama social de América Latina 2017. Santiago. Disponible on-line: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf Consultado en junio de 2018.

Federici S. (2004). Calibán y la bruja. Madrid. Traficante de sueños ediciones. Disponible on-line:

<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf> Consultado en junio de 2018.

Federici S. (2013). Revolución punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid. Traficante de sueños ediciones. Disponible on-line:

<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf> Consultado en junio de 2018.

INDEC. Ministerio de Hacienda. Presidencia de la Nación. (2017). Mercado de trabajo, principales indicadores de la Encuesta Permanente de Hogares. Primer trimestre de 2017. Buenos Aires. Disponible on-line: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/EPH_cont_Ittrim17.pdf Consultado en junio de 2018.

Ministerio Público Fiscal. Procuración General de la Nación. (2017). Brecha salarial: desigualdades en el mercado laboral. Programa especializado en derecho del trabajo. Buenos Aires. Disponible on-line: https://www.fiscales.gob.ar/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Fiscales_Mercado-de-trabajo.pdf Consultado en junio de 2018.

Observatorio de la Deuda Social de la Argentina. Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). (2017). Pobreza y desigualdad por ingresos en la Argentina urbana 2010-2016. Buenos Aires. Disponible on-line: <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/321.pdf> Consultado en junio de 2018.

ONU Mujeres (2017). El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe. Transformar las economías para realizar derechos. Clayton. Disponible on-line: <http://www.eligered.org/wp-content/uploads/2017/06/UNW16017-Executive-Summary-Web-ESP>.

pdf Consultado en junio de 2018.

ONU Mujeres (2018). Enfoque territorial para el empoderamiento de las mujeres rurales. Análisis y propuestas para América Latina. Clayton. Disponible on-line:

http://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2018/5/enfoque%20territorial_onu%20mujeres.pdf?la=es&vs=16 Consultado en junio de 2018.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Ginebra. Disponible on-line: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms_443505.pdf Consultado en junio de 2018.

UNICEF (2017). La pobreza monetaria en la niñez y la adolescencia en Argentina. Buenos Aires. UNICEF. Disponible on-line: https://www.unicef.org/argentina/spanish/La_pobreza_monetaria_en_la_ninez_y_adolescencia_2017.pdf Consultado en junio de 2018.

Testimonio y testigo. Consecuencias subjetivas en lo singular y lo colectivo de la experiencia traumática

Ana María Careaga

Instituto Espacio para la Memoria (IEM); Facultad de Psicología, UBA; Universidad Atlántida Argentina

anamariacareaga@yahoo.com.ar

La experiencia de los llamados años de plomo en la Argentina, que sumieron a la sociedad en una oscura y larga noche irrumpe, insiste en nuestra realidad cotidiana, no sólo en las miles de familias que sufrieron daños y pérdidas irreparables sino en una sociedad que vio desgarrado su tejido social y arrasada su singularidad por prácticas dictatoriales que pretendieron, bajo el ideario de la civilización occidental y cristiana, someter al conjunto al terror, con nefastas y continuadas secuelas.

El conocimiento y la difusión de los hechos aberrantes cometidos durante la última Dictadura, en su mayoría por miembros de las Fuerzas Armadas y de seguridad, con el impulso, dirección, complicidad y participación de sectores civiles de poder, y en particular los que se ventilan en los juicios orales y públicos, renuevan un viejo interrogante: ¿cómo pudo ser?, ¿cómo fue posible?

La historia narrada en las audiencias públicas, en boca de los testigos que dan cuenta de su pasaje por hechos traumáticos, que sancionan en una instancia judicial los delitos cometidos por el terrorismo de Estado, conmueve lo más hondo del alma humana. La asistencia a los juicios, la escucha de los testimonios, implican una intensa conmoción no sólo del testimoniante sino del público. Un profundo interrogante acerca de la condición humana cobra fuerza.

El Terrorismo de Estado y el Proceso de Reorganización Nacional

La Dictadura instaurada en la Argentina a partir del 24 de marzo de 1976, sistematizó e institucionalizó una práctica represiva que ya venía desplegando su accionar a través de grupos parapoliciales y paramilitares amparados desde el Estado. Sin embargo, el último asalto al poder no fue un hecho aislado, reconoce sus antecedentes en una sucesión de golpes militares y democracias formales que instituyeron una cultura de alternancia como forma de gobierno, que recurría a las Fuerzas Armadas en su función de resguardo de los intereses económicos de los sectores de poder. La particularidad de la última incursión (1976) de los militares en el gobierno a través del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” fue justamente la magnitud que la represión habría de adquirir.

El terrorismo de Estado se expresó así a través de una aceitada maquinaria que puso todo el aparato al servicio de la represión más cruenta que habría de conocer la historia de nuestro país, en ese largo recorrido de alternancias antes mencionado.

Se apuntó a sembrar el terror en el conjunto de la población para crear las condiciones de implementación de un modelo de exclusión neoliberal en beneficio de muy pocos y en desmedro de las grandes mayorías. Tales propósitos demandaban la desarticulación de las redes sociales, la ruptura y desintegración del entramado solidario y el lazo al otro, con el fin de imposibilitar, impedir y eliminar las diversas formas de resistencia.

Para esto se requería de un plan dirigido al advenimiento, en el plano de la cultura, la educación, la comunicación, etc., de la construcción de un otro como enemigo a perseguir, instalando en el imaginario de la sociedad al peligroso adversario que venía a conmover los “valores occidentales y cristianos”.

En esa línea, las minuciosas y precisas instrucciones y directivas de las Fuerzas Armadas a sus miembros fueron delineando a ese otro a perseguir. Ese otro, que en la historia de la humanidad fue encarnando las figuras de la discriminación, la intolerancia, la segregación, el racismo, ese otro que en diversos escenarios y tiempos históricos fue el “indio”, el “negro”, el “inmigrante”, y luego el “subversivo”, el “terrorista”. La construcción conceptual del otro como enemigo, es una expresión cabal de esto, independientemente de las formas que adquiera en diferentes tiempos y espacios.

Los campos de concentración. La desaparición

En la Argentina, el modelo represivo adquirió una estructura concentracionaria tomando como base, en su mayoría, las propias dependencias del Estado, sedes de la Fuerzas Armadas y de seguridad devenidos en virtuales y reales campos de concentración al servicio del secuestro, desaparición, tortura, reclusión en condiciones infrahumanas de vida.

La magnitud de lo ocurrido en materia del alcance de la represión fue tomando la conciencia y las almas de miles y miles de habitantes de este país en un largo recorrido de reconstrucción de los hechos que tuvo como protagonista iniciático al movimiento de derechos humanos. Las víctimas directas y sus familias, junto a otros actores sociales, en una dolorosa tarea tomaron y sostuvieron esta misión como una de las respuestas posibles a la desaparición.

Considerando la metodología clandestina del accionar represivo, la reconstrucción de los hechos fue y es una ardua labor de inserción, en el entramado de la historia, de trozos de un rompecabezas al que todavía le faltan muchas piezas.

De este modo se fue avanzando en el conocimiento del accionar represivo frente al cual la sociedad había asistido fragmentariamente pero que, repuesto su texto en el contexto de la historia de lo sucedido a través, por ejemplo, de los juicios, empezaba a tomar cuerpo de alguna manera la magnitud del grito silenciado en aquellos años.

Y mientras la represión iba desplegándose y el país sembrándose de campos de concentración, el dispositivo comunicacional iba demostrando su eficacia en el sentido de una población adormecida frente al discurso hegemónico y la complicidad de los medios de comunicación, que habrían de ser uno de los sectores empresarios más favorecidos en el acelerado proceso de concentración de la riqueza que se consolidaría poco después.

En su observación de la sociedad de la Alemania nazi frente al exterminio masivo de la población, Primo Levi, explora el perfil y los mecanismos de negación que muestran lo que dicha sociedad no quería y no podía ver. Plantea que los medios proclaman una sola verdad. “En un estado autoritario se considera lícito alterar la verdad, reescribir la Historia, distorsionar las noticias, suprimir las verdades, agregar las falsas: la propaganda sustituye la

información”; “no obstante”, agrega, “esconder al pueblo alemán la existencia del enorme aparato de los campos de concentración no era posible”. Se trataba de crear y mantener una atmósfera de terror: “oponerse a Hitler era extremadamente peligroso”. Y agrega que “la mayor parte de los alemanes no sabían porque no querían saber, más aún, porque querían no saber (...) quien sabía no hablaba, quien no sabía no hacía preguntas, a quien hacía preguntas no se le respondía” (Levi, 2000, p. 34).

En una Argentina subterránea, negada y desconocida se multiplicaban las prácticas más despiadadas y más inimaginables, aquellas que implicarían un padecimiento indescriptible e indecible para las víctimas. Las mismas que, aprendidas por sus perpetradores en instituciones diseñadas a tal fin, como la Escuela de las Américas de los EE.UU. con sede en Panamá, se continúan hoy en guerras y prácticas genocidas... Esas acciones eran sostenidas desde ese goce oscuro de los dueños de la vida y de la muerte erigidos ellos mismos en Dioses y expresado en sus propios dichos a los torturados inermes, maniatados e indefensos: “nosotros somos dueños de la vida y de la muerte”, “nadie sabe dónde están”, “no los vamos a dejar morir”, “tenemos el tiempo del mundo para seguir torturándolos”.

Así, la práctica de las más aberrantes torturas a sus prisioneros indefensos, las expresiones de los torturadores mientras las aplicaban, el ensañamiento y obsesión con las víctimas, la satisfacción y burlas proferidas, su continuidad y repetición en el tiempo, el erigirse en amos de ese sujeto convertido en despojo, ponen de relieve los más arcaicos deseos de omnipotencia que Sigmund Freud sitúa en *El Malestar en la Cultura*.

Retomando este texto de Freud, Lacan va a plantear que lo escribe justamente para poner de relieve que el goce es un mal porque entraña el mal del prójimo y de esto da cuenta con el concepto de más allá del principio del placer, esa “insondable agresividad” (Lacan, 1995, p. 223-225).

En una suerte de escucha de su propio discurso en forma invertida, los reos sentados hoy en el banquillo de los acusados, asisten al intento de sus víctimas de referir esos relatos, que describen que “todo en el campo de concentración era una tortura”. Ésta trascendía la obtención de información. “No se podía llorar, no se podía reír, no se podía ir al baño, no se podía hablar”, todo era castigado mediante la tortura, que era la respuesta -apuntando a la deshumanización, la despersonalización y la pérdida de la identidad-, a cualquier manifestación de afecto, emoción o necesidad que expresara rasgos de humanidad.

El terrorismo de Estado instituyó como metodología por excelencia la desaparición. Ellos tenían todo el poder sobre sus víctimas y en ese ejercicio mismo se satisfacían. “En el acto de matar, el poder se suprime a sí mismo (...) por el contrario al someter a sus víctimas al hambre y la degradación, gana tiempo lo que le permite fundar un tercer reino entre la vida y la muerte”, plantea Wolfgang Sofsky citado por Giorgio Agamben. De eso se trata la desaparición (Agamben, 2010, p. 48).

El desaparecido, inerte, ése del que nadie tenía información, que nadie sabía dónde estaba, ése que no tenía identidad, que no estaba “ni vivo ni muerto”, convertido en un código, despojado de su nombre en vida, habría de ir delineando como un espectro aquello en lo que se constituyó en nuestro país la figura de la desaparición forzada de personas.

Los juicios, el testigo y el estatuto de la verdad

En la experiencia de los procesos orales y públicos en los que se están juzgando esos delitos aberrantes, esta temática adquiere una dimensión particular y requiere de una mirada y un enfoque de análisis que trasciende, precisamente, el mero atravesamiento jurídico y pone de relieve el valor de los testimonios.

La reconstrucción de lo sucedido en el marco de la represión por parte de los testigos, en su mayoría víctimas de esos delitos como ex detenidos-desaparecidos, familiares o allegados, que por el carácter ilegal, oculto y clandestino de la misma los vuelve imprescindibles para dar cuenta de los hechos que se constituyen en prueba contra los perpetradores de esos delitos, los torna en lo que se ha dado en llamar “testigos necesarios”.

En relación a los campos de concentración, cuando se intenta narrar el tránsito por la muerte, en la reconstrucción de ese relato subjetivo, en la reconstrucción de ese contexto que ese sujeto pueda hacer de él, es como se puede acceder a la mayor verdad posible sobre la represión oculta. En el texto único de cada narración está la diferencia e irrumpe el sujeto singular; en la repetición queda encarnada la historización en el contexto de una experiencia colectiva.

La palabra puede adquirir así, para el testigo, una dimensión reparatoria en relación a su despliegue en un escenario público que la sanciona con va-

lor jurídico y la inserta en un relato histórico, poniendo de este modo en juego su restitución subjetiva.

Estas experiencias traumáticas, que involucran prácticas aberrantes que intentan narrar aquello que es del orden de lo indecible a través de los testimonios, ponen al descubierto su dimensión irreparable. Son delitos que ofenden a la humanidad, tratos crueles y degradantes, identidades arrasadas, secuestro y desaparición de personas, robo de bebés, “vuelos de la muerte”. La restitución de sentido en el marco de la responsabilidad del Estado le confiere algo de esa dimensión reparatoria que insiste como demanda permanente.

Ahora bien, si el objeto en cuestión no puede ser totalmente recubierto con la palabra, si esa verdad velada se reconstruye rodeándola, cómo decir la allí en esa instancia donde “toda la verdad” adquiere el carácter de prueba. Si toda la verdad es imposible de ser dicha, por estructura, entonces esa apelación al testigo deviene en la exigencia superyoica de un imposible. Si el discurso único del amo aplasta, enmascara la verdad, ¿cómo dejar lugar a lo que de ella se pueda decir?

Pero además, el sujeto es convocado a hacerlo en relación al relato de lo traumático, que constituyen los testimonios del horror, ¿cómo pedirle que él diga toda la verdad que a cualquier sujeto del lenguaje le está vedada, si además esa verdad alude a la desaparición misma, a aquello que se define por su ausencia, a su condición misma de desaparecido?

En los estrados de los procesos orales y públicos en que los testigos intentan desplegar las huellas del horror que portan en cuerpo y alma, es precisamente en donde la división desgarradora del sujeto aflora en toda su dimensión y es donde el silencio de lo que no se puede decir, habla. Habla por sí mismo. El paradigma de la división subjetiva.

Los testigos dan cuenta del peso de los muertos que no salieron de ese abismo, de los padecimientos propios y ajenos. Se comprometen en el cumplimiento de un mandato de “ser la voz de los que no tienen voz”. La voz de los desaparecidos que no sobrevivieron es traída a los estrados de la justicia. Llantos, gritos, lamentos que quedaron sepultados sin sepultura. ¿Es posible mayor reconstrucción de los hechos? ¿Es posible mayor fidelidad a la verdad que escribir la historia trágica de los argentinos en un solo relato colectivo, atravesado por múltiples historias singulares, que por repetido y reiterado repone un solo texto de una contundencia paradójica en el contexto de la historia de la represión ilegal y clandestina?

Giorgio Agamben analiza el rol del testigo en torno a la experiencia de los campos de concentración del nazismo. Al respecto, partiendo de la base de que las circunstancias históricas en que tuvo lugar el exterminio de los judíos ha sido suficientemente aclarada sostiene que “muy diversa es la situación por lo que hace al significado ético y político del exterminio, e incluso a la simple comprensión humana de lo acontecido”, “al sentido y las razones del comportamiento”, plantea que a pesar de poder describir y ordenar esos sucesos temporalmente con precisión “siguen siendo particularmente opacos cuando intentamos comprenderlos verdaderamente”. Y agrega que tras la impotencia de Dios, se deja ver la de los hombres, que repiten su “plus jamais ça cuando ya está claro que ça está en todas partes” (Agamben, 2010, p. 19).

El autor sostiene que “el testigo testimonia de ordinario a favor de la verdad y de la justicia, que son las que prestan a su palabra consistencia y plenitud. Pero en este caso el testimonio vale en lo esencial por lo que falta en él; contiene en su centro mismo algo que es intestimoniabile”. El testigo da testimonio en definitiva de la imposibilidad de testimoniar, y en esa paradoja lo hace posible, “no se puede testimoniar desde el interior de la muerte, no hay voz para la extinción de la voz” (Agamben, 2010, p. 32-35).

Lo singular y lo colectivo

El psicoanálisis es el caso por caso, atiende al sujeto en su singularidad, a aquello que lo determina y frente a lo cual se hará responsable. El terrorismo de Estado, el genocidio, las guerras, la discriminación, el racismo, apuntan a borrar las subjetividades, anulando al sujeto. Como está demostrado a lo largo de la historia, esas prácticas tienen lugar por una serie de condiciones que las hicieron y las hacen posibles. En su texto *Biopolítica y Filosofía*, Roberto Espósito se interroga acerca de la cuestión de la salvaguarda de la vida humana respecto de los peligros de extinción violenta que la amenazan y citando a Michel Foucault se pregunta por qué una política de la vida amenaza continuamente con traducirse en una práctica de muerte. Y destaca la lucidez de Friedrich Nietzsche cuando prevé que la definición de la vida humana constituirá “el más relevante objeto de conflicto en los siglos por venir”. “La guerra ya no es más la excepción”, plantea Espósito, “el recurso último, el reverso siempre posible”, sino la “forma de la coexistencia

global, la categoría constitutiva de la existencia contemporánea” y se asiste a ese espectáculo mortífero desde “la platea planetaria de Internet” (Espósito, 2006, p. 14).

También Freud, frente a la afirmación del individuo como virtual enemigo de la cultura plantea que sin embargo ésta está destinada a ser un interés humano universal que por lo mismo debe ser protegida, porque “las creaciones del hombre son frágiles y la ciencia y la técnica que han edificado pueden emplearse también en su aniquilamiento”. Sostiene que una cultura que deja insatisfechos a un número tan grande de sus miembros no tiene perspectiva de conservarse de manera duradera. Y va a caracterizar al desarrollo cultural como “la lucha por la vida de la especie humana” (Freud, 2011, p. 118).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2010). Lo que queda de Auschwitz. El Archivo y el Testigo. Homo Sacer III. España, Pre-Textos.
- Bayer, O. et al. (2010). El terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias. El otro en el discurso político argentino. Selección documental. Buenos Aires, Instituto Espacio para la Memoria (IEM).
- Bayer, O. “La muerte argentina”, en diario Página/12, 24 de marzo de 2012.
- Careaga, A. M. (2012). Testigos necesarios, en diario Página 12, del 12 de enero de 2012. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-185251-2012-01-12.html>
- Careaga, A. M. (2014). Nadie sabía lo que todos sabían, en diario Página 12, del 25 de septiembre de 2014. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-256044-2014-09-25.html>
- Espósito, R. (2006). Biopolítica y Filosofía. Buenos Aires: Grama ediciones.
- Freud, S. (2011). El Malestar en la Cultura, en Obras Completas, t. XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- El Porvenir de una Ilusión en Obras Completas, t. XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1995). Seminario 7: La Ética del Psicoanálisis. Buenos Aires, Paidós.
- Levi, P. (2000). Entrevista a sí mismo. Buenos Aires, Leviatán.

Tercera parte

Extensión y derechos humanos

Detrás del agua: prácticas artísticas originadas durante las inundaciones en la Ciudad de Santa Fe

Ana Castro

Facultad de de Arquitectura Diseño y Urbanismo, UNL

La ciudad de Santa Fe ubicada en el centro-este de la República Argentina, late a las orillas de los ríos que la rodean: del lado oeste el Salado y al este el Paraná. Gran parte de las actividades sociales, económicas y culturales se vinculan a partir de la relación de sus habitantes con el paisaje costero, ya que el 70% de su territorio está ocupado por ríos, bañados y lagunas.

El 29 de Abril del 2003 el río Salado inundó la tercera parte de la ciudad, afectando todo el cordón oeste de norte a sur. Más de 130.000 personas se vieron afectadas social, cultural, física y económicamente. La magnitud de este suceso significó el desastre más grande en la historia de las inundaciones en la ciudad de Santa Fe, ya que las consecuencias no solo fueron materiales, sino que además el Salado se llevó a su paso 158 vidas:

Más de 40 barrios inundados, 1.296 manzanas de la ciudad afectadas junto a 29.637 casas y edificios según la Dirección de Catastro y 36.890 según el Instituto Provincial de Estadística y Censos (IPEC). Una superficie de 3.264.947 m² cubiertos por el agua del Salado sobre zona urbana. 30.788 casas, 4.618 departamentos, 642 ranchos y 707 casillas invadidas por el río con más de 150.000 vecinos evacuados y autoevacuados. 107 personas fallecidas por causas directas e indirectas. (Loyarte, 2015, p.358)

A partir de allí la ciudad colapsó. No solo el paisaje urbano se vio transformado por el impacto de los acontecimientos, sino también los ciudadanos, su vida diaria, el trabajo, el estudio y los sentimientos asociados a la experiencia de ver y sentir como el agua se llevaba todo: “En los últimos días del mes abril de ese año, los santafecinos vimos como las aguas del río

Salado arrasaban viviendas, arruinaban bibliotecas completas, borraban antecedentes profesionales y personales” (D’Angelo, 2005, p.7).

En consecuencia, las personas afectadas por las inundaciones comenzaron a vincularse en espacios comunes, trazando caminos de búsqueda para la construcción de sentido cultural y justicia social. Inmediatamente surgió la necesidad de juntarse y encontrarse con otros habitantes para contarse lo que estaba pasando. La multiplicidad de los orígenes de los ciudadanos afectados explica, de alguna manera, la diversidad de las propuestas que comenzaron a surgir, ya que posteriormente la penetración del agua habló en clave visual y a partir de imágenes y objetos: “Hubo una convergencia en la necesidad de dar cuenta del sacudón existencial que puso tantas vidas en la frontera de un antes y un después” (Valli, 2005, p.3).

A partir de ese momento aparecen, en simultáneo, formas de reclamo ante la vulneración de derechos esenciales –como la vida, la justicia y el territorio–. Y formas visuales –imágenes, palabras, artistas, fotografías– porque era necesario retratar, reconstruir, recordar; dibujar sobre las huellas que el agua había dejado. Desde este camino, el arte se convirtió en el transformador de aquella realidad. Expresarlo no resultó una tarea sencilla. El arte fue el lenguaje que construyó el después, el que narró el sentido de la experiencia vivida y compartida. De una u otra manera simbolizó lo que de otra forma no podía expresarse: “La creación artística es producto de un mundo y es expresante de un sujeto, pero también es fundador, creador, generador del mundo, de la reformulación del sujeto, de nuevas verdades y la posibilidad de poder superar verdades agotadas en sí” (Zántony, 1990, p.19).

Detrás del Agua es un Trabajo de Investigación, presentado como tesis final –en el marco de la Licenciatura en Artes Visuales, correspondiente a la Universidad Nacional del Litoral– bajo la dirección de la Profesora Mg. Isabel Molinas. El objetivo de este trabajo fue contar, describir y demostrar como el arte pudo constituirse en productor y determinante de sentido, generado en y a partir de espacios públicos en diálogo con la memoria colectiva, en los cuales el conocimiento y la participación transformaron la realidad del momento para siempre.

Dicha investigación estuvo guiada por el concepto de colectivización del arte, considerado este como el resultado de las formas de producción artística surgidas de la urgencia y la necesidad de encontrar respuestas ante determinados hechos sociales. Al respecto, Giunta afirma:

Uno de los efectos más fuertes del impacto de la crisis en la organización de las artes visuales fue la emergencia de colectivos. El ámbito del taller fue reemplazado por el de la calle, (...). Se produjo, en cierto modo, una “colectivización” de la práctica artística, (...) Fue un momento en el que la creatividad se mezcló con la protesta. (Giunta, 2009, p.54)

En el caso de las inundaciones esta necesidad actuó de motor para intervenir el presente, vinculando los participantes en un mismo espacio y bajo formas creativas que se expresaron de múltiples maneras: muestras plásticas, fotografías, instalaciones, intervenciones, performances y estencils, entre otros.

El concepto del hacer como práctica de acción artística es importante en el desarrollo de esta investigación ya que es considerado como acción y, simultáneamente, como acto de necesidad. Por este motivo una actividad artística opera como transmisor de saberes, identidad y memoria. Las performances artísticas propuestas intervinieron el paisaje urbano santafecino como forma de expresión colectiva. Al respecto Taylor afirma: “Las performances operan como actos vitales de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad a partir de acciones reiteradas” (2012, p.22).

También consideramos el concepto de arte como experiencia, unidad y resultado de la relación con el entorno, ya que todas las expresiones artísticas estuvieron determinadas por el ambiente y se presentaron como resultado de la interacción y articulación de la realidad con el contexto en el cual se inscribieron.

Serie I/ Imagen I. Instalación de Objetos

La gravedad de las consecuencias de las inundaciones del 2003 tiene su correlato con la magnitud y el impacto sufrido ante el mayor desastre de origen hídrico. Los damnificados por las inundaciones resultaron desplazados involuntariamente de su hábitat, ocupación natural y profesión, entre otros derechos vulnerados. La casa, el trabajo, el barrio, las calles nunca más volvieron a pensarse e vivirse igual. El quiebre entre el antes y el después se vive todavía. Solo unos días después del avance del Salado, un grupo de afectados directos de las inundaciones deciden llevar a la Plaza de Mayo –de

la ciudad de Santa Fe– los objetos que formaban parte de la vida diaria y que habían sido rescatados del avance de las aguas: televisores, sillones, libros, máquinas de coser, ropa, utensilios de cocina, mesas, escritorios, camas, juguetes, álbumes con recuerdos familiares, cuadros, una canoa y hasta un piano. Su ubicación remitía solo a la intención de reconstruir ámbitos de la vida cotidiana.

Instalados unos junto a otros, caóticamente, representaban lo que se vivía en aquellos días. La metáfora de lo que fue se potenciaba al recorrerlos. La plaza se había convertido en museo a cielo abierto. Un espacio creado que adquirió características artísticas, relacionadas directamente con fundamentos constitutivos de las instalaciones, y que respondía a principios básicos del arte. Como lugar creado, a este nuevo espacio Glusberg (1995) lo llama espacio de arte. Esta instalación integró, en su conjunto, una narrativa visual única en la cual dialogaron las simbologías existentes: la Plaza de Mayo como símbolo de expresión plural, social y cultural; y los objetos inundados como relato consecuente y colectivo sobre las inundaciones. Esta nueva configuración fundó un nuevo espacio y una nueva experiencia por quién lo compartía: “La instalación no es una “obra de arte total” porque es una total obra de arte. En este sentido es que hablamos de nueva forma de arte, y aun -speculativamente- de nuevo arte” (Glusberg, 1995, p.187).

Serie 1/ Imagen 2. Fotografías

Cuando empezó la vuelta a una casa lastimada, llena de ausencias, miles de personas solo encontramos restos embarrados de lo que había sido la vida cotidiana. Como arqueólogos de nuestro propio pasado, intentábamos entonces el trabajo inútil de rescatar frágiles recuerdos. (Memorias y Olvidos, 2005, p.5)

Cuando el Salado llegó a cada familia, dejó una marca imborrable en la memoria personal y colectiva. La identidad personal, familiar e histórica se vio alterada en todas sus dimensiones por un río que llegó sin avisar. Los inundados llevaron fotografías rescatadas de sus casas, el barrio, la casa, un nacimiento, un aniversario, todo estaba allí, registrado sobre el papel mojado, salvado, recuperado, reconstruido e integrado a un conjunto de imágenes; cada una contaba la historia que el río estaba borrando. Dicha

foto-instalación implicó una nueva forma mantener la memoria del pasado inmediato. La imagen fotográfica simbolizó el sentido del recuerdo de los afectados y sintetizó el decir sobre la historia de los santafecinos, ya que la instalación de la misma trascendió lo personal para combinarse con lo plural y colectivo.

Serie 1/ Imagen 3. Performance urbana

Como producto de la necesidad de expresar lo que había sucedido, desde una mirada plural, surgió “Colectivo Inundación”, integrada por más de cien jóvenes voluntarios que se auto-convocaron para coordinar acciones ante la emergencia. Llevando a cabo varias propuestas artísticas, este grupo puso en escena dos performance que se destacaron por su gran valor simbólico y comunicacional. En primer lugar una performance sobre las calles de la ciudad, y en segundo lugar la impresión de estencils sobre muros del espacio urbano. La primera de ellas, denominada “Piraguas y Paraguas”, invadió las calles santafesinas con remos, paraguas, piraguas, botas de lluvia y antiparras. Caminantes urbanos re-significaron los objetos relacionados a las inundaciones, simbolizando en ellos la imagen de la salvación y la ayuda. Esta performance se destacó por su poder de transmisión simbólica de vivencias; en ella se conceptualizaron objetos que interactuaron cuerpo a cuerpo con los protagonistas y los espectadores urbanos que detenían su paso al ser sorprendidos por ellos. “Piraguas y Paraguas” se llevó a cabo para el cuarto aniversario de las inundaciones de 2003.

Serie 1/ Imagen 4. Estencils

Sobre los muros de la ciudad se imprimieron mensajes visuales y escritos que podían reconocerse. Su representación se destacaba por el significado compartido. Numerosos estencils aparecían y desaparecían de las paredes que rodeaban a la Plaza de Mayo. Imágenes monocromáticas, sintetizadas, mensajes visuales y escritos en donde la mirada del espectador debía detenerse en aquellos signos de abandono, muerte y desamparo.

Serie 2/ Imagen 5

Cada 29, la Plaza de Mayo tiene silencio y ausencias. La inundación de 2003 dejó 158 muertes. La plaza las cobija con cruces blancas de madera, clavadas sobre la tierra; en ellas se traducen la vulneración de todos los derechos posibles. Representan el símbolo más potente del reclamo social. Su instalación significa el pedido de justicia y el derecho a la vida y la verdad. Ellas representan la fuerza en su valor visual y metafórico. El desamparo absoluto y el abandono permanecen a partir de su materialidad y presencia.

Conclusiones

Al iniciar este trabajo comprendimos la necesidad de llevar adelante un relevamiento exhaustivo, que incluyera las diversas producciones artísticas originadas a partir de las inundaciones del 2003 y el impacto que generaron en la ciudad, sus habitantes, sus artistas y la población en general. El marco teórico construido y la metodología utilizada permitieron dar cuenta de la importancia del arte como lenguaje, dado su valor metafórico, y como medio de expresión simbólico. El corpus seleccionado reveló el diálogo existente entre las experiencias vividas de todos aquellos afectados –que a partir de sus obras dieron testimonio visual sobre el impacto generado por la penetración del río Salado en cada hogar–, comprendiendo de qué manera el arte se constituye en creador de sentido y transformador de la realidad –tanto en lo individual como en lo colectivo– además de generador de espacios de participación y conocimiento.

Por último, destacamos que el corpus propuesto sobre las prácticas artísticas surgidas durante y después de las inundaciones transparentó un ejercicio de memoria en el cual las artes visuales se constituyeron en necesidad, acción y práctica compartida. El Salado nos cambió para siempre. Como protagonista de las inundaciones, esta investigación permitió trascender el dolor para así y generar instancias de aprendizaje y conocimiento, como el arte mismo que muta, para transformar y transformarse.

Referencias bibliográficas

- Botta, J.(2005). Las artes en el espacio público. El discurso de las artes plásticas en el contexto del paisaje. Taller de Organizaciones espaciales integradas. Apuntes de Cátedra, Licenciatura en Artes Visuales. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral.
- Cazaneuve, J.(1972). Ubicación del rito en la vida social en Sociología del rito. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Creación Colectiva(2005). Memorias y olvidos de la gente del oeste. Santa Fe, Argentina: Imprenta Lux.
- Dewey, J.(1934). El arte como experiencia. Barcelona:Ediciones Paidós.
- Giunta, A.(2009). Poscrisis. Arte argentino después del 2001. Buenos Aires:Siglo Veintiuno Editores.
- Goodman, N.(1990). Maneras de hacer mundos. Madrid: Visor.
- Loyarte, N. (2015). 43 por Ayotzinapa. Carta abierta a mi futura Santafesina. Santa Fe, Argentina: Fondo Editor Cooperativo Los juegos del Temps.
- Taylor, D.(2012). Performance. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones.
- Telecom, Asociación Argentina de Críticos de Arte (1995). Historia crítica del arte argentino. Buenos Aires: Ediciones Congreso.
- Zátonyi, M. (1990). Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido. Buenos Aires: Nobuko.
- D'Angelo, M.L. (10 de Septiembre de 2005). El mapa que trazó el Salado. En Suplemento Especial Revista Ñ, Interior Santa Fe, p.7.
- Valli, O. (10 de Septiembre de 2005). Las voces del agua. En Suplemento Especial Revista Ñ, Interior Santa Fe, p.3.

Juventud en marcha. Proyecto de vinculación territorial y promoción de derechos

Juan Manuel Di Socio; Mauro Leguizamón
Universidad Nacional Arturo Jauretche - UNAJ
jmdisocio@gmail.com; mauroemanuel07@gmail.com

Este es un proyecto de vinculación territorial, presentado en la Convocatoria UNAJ Vincula 2018, del Centro de Política y Territorio de la universidad Nacional Arturo Jauretche UNAJ, de Florencio Varela.

El objetivo de la convocatoria era el de fortalecer el trabajo de la comunidad universitaria aportando soluciones a problemas identificados en articulación con actores y organizaciones de la comunidad. En ese marco, la propuesta fue dar continuidad y proveer validación institucional al trabajo de promoción de derechos que el Centro de Estudiantes de la UNAJ (CEUNAJ), vino desarrollando desde hace algunos años, en conjunto con la Sociedad de Fomento “San Martín” y el Centro de Estudiantes de la Escuela de Arte “República de Italia”, de Florencio Varela.

Así nació el Proyecto “Juventud en marcha, por un cambio inevitable”, inscripto en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración y en el Observatorio de Calificaciones Laborales de la UNAJ. Compartiremos en esta ponencia, la propuesta que fue aprobada por resolución 242-18 del Rectorado de la Universidad, a instancias del tribunal de evaluación.

Construir parámetros para territorializar la Universidad

El proyecto tiene el propósito de aportar herramientas para el ejercicio efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales de los y las jóvenes, a partir de la producción conjunta de conocimiento sobre los procesos de institucionalización, ingreso a la educación superior, valoración de la diversidad culturales, formación e inclusión sociocomunitaria en temáticas de género, entre otras.

En ese camino se busca poner en tensión las cuestiones referidas a la vulneración de los derechos humanos, la obstaculización de su ejercicio efectivo, las distintas acciones tendientes a su promoción y protección, y los problemas que pueden surgir a causa de su desconocimiento o la invisibilización de su existencia.

Particularmente se centra el trabajo en una propuesta de intercambio entre distintos ámbitos institucionales de la UNAJ, como espacios de representatividad estudiantil y ámbitos académicos de trabajo territorial, con instituciones barriales de Florencio Varela como Sociedades de Fomento, Clubes, Centros Culturales, otros centros de estudiantes de diversas unidades educativas y/o Colegios. Se pretende así desarrollar un circuito de producción de materiales para contribuir a la transformación y mejora del complejo sociocultural de incidencia regional de la UNAJ, que se dirija a fortalecer el proceso de “territorialización del ámbito universitario” (Trincheiro, 2014, p. 143), considerando las experiencias y el conocimiento producido en la formación superior, en temáticas específicas como organización de ámbitos de representación estudiantil, derechos adquiridos específicos de los y las jóvenes, derechos generales como el derecho a la educación universitaria, acceso a la educación sexual integral, acceso a la salud, abordaje de problemáticas como la violencia institucional, violencia de género, entre otras.

En un ámbito académico como la Universidad Nacional Arturo Jauretche, creada en torno a un modelo integral de inclusión social en materia educativa, la vinculación territorial y el trabajo de intervención comunitaria con adolescentes y jóvenes constituye un elemento vital para el diseño de propuestas pedagógicas.

En dicho marco, resulta necesario que los/as jóvenes puedan reconstruir su propia historia en instancias de trabajo colectivo, en las que el uso de la territorialidad promueva valores de intercambio con enfoque de objetivos comunes para reafirmar sus derechos y fortalecer su identidad. Para ello, la experiencia necesaria de elaborar herramienta en la construcción de saberes y trayectorias con distinta formación mediante actividades de promoción y restitución de derechos de los/as jóvenes en el ámbito de incidencia territorial de la UNAJ, se constituye como un proceso determinante y fundamental.

La demanda genuina de los espacios institucionales involucrados, aparece como una pauta que identifica la expectativa de los/as jóvenes, y se ofrece a

la observación como una clave argumental para esta propuesta. El carácter coconstruido de la demanda, la estrategia de seguimiento y las relaciones de mutuo conocimiento y confianza entre comunidad académica, jóvenes y territorio, posibilitan la concreción de la experiencia.

Por otra parte, este proyecto entiende también que una función de las Universidades, es la de generar propuestas para la resignificación de la enseñanza (Duhalde, 2008, p. 211). Integrar en ellas los saberes producidos por la comunidad es uno de los desafíos que proponen los debates suscitado alrededor de la creación de los nuevos establecimientos universitarios en Argentina.

Impulsar un modelo de transformación de la educación superior que dé respuesta a las nuevas complejidades emergentes en una nueva ciudadanía, significa abrir un campo de exploración y trabajo académico integral de las Universidades; el cual debe ser congruente con su momento histórico, y prever los movimientos necesarios para abordar las problemáticas planteadas.

En este sentido, se revela como una misión primaria contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universitario con los saberes producidos por nuestra comunidad.

Territorializar el ámbito universitario y redefinir la función social de las universidades, involucra también un repensar del proceso de formación de las/os futuras/os profesionales ante las posibilidades de su accionar en los territorios. Así pues, en este marco, consideramos prioritario desarrollar las líneas temáticas de promoción de derechos, y de comunicación, arte y cultura. El abordaje de las problemáticas relativas al género, niñez y adolescencia, violencia institucional, educación sexual y reproductiva, entre otras, desde una mirada integral, promoviendo los derechos humanos y fortaleciendo los procesos de construcción de ciudadanía, constituye el núcleo central de esta propuesta, buscando incentivar a las personas en el ejercicio y defensa de sus derechos, fomentando la participación comunitaria en la producción y promoción de herramientas de transformación social.

De esta manera, el desafío es también el de llevar adelante distintas actividades basadas en el respeto por la diversidad de géneros y otras temáticas vinculadas con la valoración de la identidad y los derechos humanos. A su vez, se pretende constituir un relevamiento para la producción de registros comunicacionales que aporten a la democratización de la institucionalidad

universitaria, como instrumento de la visibilización de los procesos de uso y ejercicio efectivo de sus derechos por parte de los y las jóvenes, en acciones concretas de expresiones culturales, identitarias y autogestivas ancladas en los territorios.

Herramientas para no perder lo que aún existe

Durante casi la totalidad de la primera década del s XXI en Argentina, la juventud (Chaves, 2010, p. 35), ha sido objeto y sujeto de aplicación de diferentes políticas públicas, que marcaron e hicieron realidad la reducción de la brecha intergeneracional respecto de varias mejoras en las condiciones laborales de casi todos los sectores socioculturales. Esto impactó directamente en muchos otros aspectos de la vida cotidiana. Programas de políticas públicas como Prog.R.Es.Ar o Conectar Igualdad, o medidas legislativas como la ley de Centros de Estudiantes, Voto Joven Voluntario, la creación de Universidades Nacionales a lo largo y ancho de la Provincia de Buenos Aires y Argentina, entre otras, brindaron en conjunto, un contexto favorable para el desarrollo social, laboral y cultural de los y las jóvenes en nuestra región. Por esto, en etapas previas de este proyecto hemos podido recorrer escuelas del nivel medio, clubes sociales y deportivos barriales, sociedades de fomento vecinal y centros de participación política difundiendo diferentes derechos adquiridos por este colectivo, marcadamente definido por la edad y la memoriavital, que constituye un territorio privilegiado para comprender cómo se comprende la sociedad y la cultura (Chaves, 2010, p. 40).

Durante los meses de Septiembre y Octubre es una tradición para el Centro de Estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (CEUNAJ) y el Centro de Estudiantes de la Escuela de Arte “Republica de Italia” (CEEARI), recorrer las escuelas secundarias del distrito de Florencio Varela difundiendo las respectivas ofertas educativas, explicando cuales son los campos disciplinares en los que pueden perfeccionarse los y las jóvenes, así como también manifestando expresamente su condición de sujetos de derechos frente al acceso a la educación superior. Durante el 2017 se han recorrido entre otros, las escuelas de educación media N° 7 y 10, la escuela de educación técnica N° 2 y el Instituto Ayelén.

Charlas y talleres sobre la participación democrática a través del ejercicio del voto para jóvenes de entre 16 y 18 años, se han desarrollado en ámbitos

comunitarios y de vinculación ciudadana a lo largo y ancho del municipio, debatiendo acerca de los derechos que consagran la legislación, sus límites y las obligaciones que implica para este colectivo. Lo mismo ha sucedido en la Sociedad de Fomento “San Martín”, donde se han realizado encuentros para reflexionar sobre el derecho a la identidad, con temáticas relacionadas con la última dictadura cívico-militar en compañía de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Difundir y fomentar la conciencia sobre los derechos que asisten la juventud, no es suficiente para que puedan ejercerlos efectivamente; resulta sustancial también en esta tarea, colaborar con los procesos de organización de las instituciones propias de los jóvenes, producir materiales de manera conjunta, compartiendo experiencias y debatiendo acerca de los valores de la democracia. Este es el caso de escuelas como la de educación agraria N° 1, las escuelas de educación técnica N° 2 y 4, la media 7, entre otras instituciones educativas donde los y las estudiantes en conjunto con el CEUNAJ y el CEEARI, han podido compartir y fortalecer las experiencias y procesos de organización gremial y estudiantil.

El distrito de Florencio Varela representa unos de las poblaciones más jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, y a su vez una de las más vulnerables en términos socio-económicos. Estas condiciones plantean un gran desafío para quienes deben pensar el futuro de la juventud en las actuales condiciones de creciente marginalidad social y económica. La preocupante ausencia del Estado para resolver las problemáticas relacionadas con la violencia, la educación sexual, el acceso a la salud, las oportunidades de incorporación al mundo laboral, etc., están quedando libradas a las estrategias de supervivencia que los diferentes grupos sociales de pertenencia van desarrollando a medida que van siendo excluidos del sistema público y los mercados de trabajo. En tiempos en que el estado se constituía como un actor de preponderancia y activo impulsor del desarrollo, los programas nacionales de promoción y protección de derechos de los y las jóvenes funcionaban como verdaderos instrumentos de organización sociopolítica, así como herramientas para la integración comunitaria, la mejora de las condiciones de vida de los sectores sociales más desprotegidos, el fortalecimiento de la cultura y la vida social y democrática. Es decir, el estado se encontraba presente en “el territorio”. En dicho marco, la universidad comporta un propósito de legitimidad y control de garantías para que esas prácticas sean consideradas efectivas y procedentes.

El otorgamiento de nuevos derechos dirigidos a este sector generacional que tuvo lugar en Argentina entre 2003 y 2015, permitió trazar un horizonte con expectativas de prosperidad, impulsando así, nuevas acciones tendientes a superar los obstáculos socioculturales históricamente impuestos a quienes habitan en los márgenes del área metropolitana. La ampliación de la oferta de educación superior, acompañada de programas de becas educativas, como también la mejora de ciertas condiciones en la educación media y la toma de mayor protagonismo por parte de los y las jóvenes en la escena pública, son los factores de mayor incidencia positiva en la percepción de un devenir próspero en lo individual y colectivo.

Por estos motivos este proyecto de intervención y vinculación territorial, se propone potenciar dicha percepción, aun en las actuales condiciones desfavorables, para y con la población joven de Florencio Varela, la cual ha cambiado sus perspectivas de un futuro en el cual es posible diseñar y materializar un proyecto de vida, por un horizonte con problemas que se acrecientan acarreadas por la desocupación constante y la marginación social, que requiere en la actualidad, mayor desarrollo de herramientas institucionales como las que puede proveer la UNAJ, para el ejercicio pleno de sus derechos, así como también para fortalecer y respaldar su defensa y cuidado. Son estas algunas de las consecuencias más recurrentes entre los/as jóvenes de menores recursos económicos.

Allá vamos

El proyecto aborda una serie de temas y problemáticas históricas, sociales, políticas e institucionales que configuran la relación de los Jóvenes con su tiempo y su lugar de existencia. Problematizar este escenario en el marco de la educación superior, significa también colocar a ésta como promotora del desarrollo de proyectos de vida.

Sobre esa base, se ofrecen nuevos conocimientos que promuevan la reflexión y revisión de la práctica situada (institucional y territorialmente), y en tanto práctica disciplinar (Litwin, 2000, p. 98) en relación con un campo de saberes, metodologías, y especialmente en diálogo con otros campos de saber. En este sentido, la propuesta introduce una mirada de las matrices pedagógicas, que incluyen perspectivas teórico-prácticas que problematizan los supuestos que atraviesan y sostienen el ejercicio de la docencia en su

perspectiva tradicional. Consideramos que las corrientes epistemológicas como la pedagogía crítica (Duhalde, 2008), la didáctica no-parametral (Gaddotti 2011), entre otras, se orientan con mayor capacidad para abordar la vinculación territorial desde el ámbito académico docente. Con el objetivo de abrir nuevas miradas y favorecer una movilización constante del saber y de la práctica, se espera que estas perspectivas habiliten la construcción creativa y potenciadora de procesos de enseñanza, individuales y colectivos. Reflexionar acerca del sentido de la enseñanza y la formación en la universidad en el contexto actual es una tarea necesaria en nuestra Universidad:

El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias. (De Sousa Santos, 2007, p.53)

Cada sociedad, cada cultura, cada época define su significado. Y son los imaginarios sociales dominantes los que de forma relevante estandarizan a los grupos portadores de la condición juvenil (Chávez, 2010, p. 35). En este marco, la construcción hegemónica del sujeto joven en Argentina responde al estereotipo de una persona de sector medio o medio-alto, en periodo de convertirse en adulto, que es el sujeto considerado completo. Desde esta perspectiva, esperamos problematizar este estereotipo, y aportar herramientas para poner en tensión las distintas temáticas abordadas. Así también, se espera que la intervención y las acciones vinculantes de inserción territorial, constituyan una experiencia para el análisis y la formación de los y las estudiantes de la UNAJ en las distintas áreas de estudio. Permitiendo inclusive incrementar la producción de conocimiento, así como los antecedentes de elaboración propias de nuestra Universidad en temas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *Decolonizar la universidad. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural Editores.
- Duhalde, M. A. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. En Paulo Freire, *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2011). *Prólogo. En Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos aires: Editorial Noveduc.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México, IPECAL.
- Trincherro, H. y Petz, I. (2014). *La cuestión de la Territorialización en las Dinámicas de Integración Universidad-Sociedad. Aportes para un debate sobre el "Academicismo"*. En *Papeles de Trabajo N° 27, ISSN 1852-4508*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Buenos Aires: UBA.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.

Entre legajos y biografías: una experiencia reparatoria en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP (2015-2018)

Lucía Gandolfi Ottavianelli; Ayelén Fiebelkorn
Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP;
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
luciagandolfi@hotmail.com; ayelenfiebelk@gmail.com

La Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue una de las unidades académicas más golpeadas por el terrorismo de Estado en relación con la cantidad de estudiantes, graduados, docentes y no docentes detenidos-desaparecidos y/o asesinados, contabilizándose casi cien víctimas. A continuación, relataremos la experiencia que realizamos desde un equipo interdisciplinar abocado al rescate de documentación vinculada con la trayectoria institucional de dichas personas.

El equipo se conformó en octubre de 2015 con dos objetivos: el primero, recuperar los legajos de estudiantes y resoluciones de docentes y No docentes víctimas del terrorismo de Estado; y el segundo, reconstruir sus trayectorias vitales con la finalidad de escribir breves biografías.

Esta iniciativa institucional, enmarcada en el Programa Permanente por los DD. HH. de la FAU (Resolución 83/15 del Consejo Directivo), confluyó con las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, alentadas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Desde allí, se impulsó en 2015 un Proyecto Especial de reparación de legajos de las casi setecientas víctimas de la Universidad: se trata de dejar constancia en los legajos de la condición de detenido/a-desaparecido/a y/o asesinado/a. Una vez reunido dicho material, se realizan actos-homenaje en los que se entrega una copia de dicha documentación a familiares de las víctimas. En el caso de la FAU, dicha instancia se concretó el 3 de septiembre de 2018.

Recuperar legajos y resoluciones: huellas de las trayectorias institucionales

La búsqueda de documentación se ha realizado con el objetivo de reparar los legajos de estudiantes, docentes y no docentes, a partir de un listado de víctimas del terrorismo de Estado confeccionado en la Facultad a lo largo de los años. En el caso de los estudiantes, hemos hallado setenta y tres legajos en la Dirección de Enseñanza de la FAU, mientras que en el de docentes y no docentes, al no contar con sus legajos, se ordena su reconstrucción a partir de Resoluciones que los mencionan.

En su aspecto material, los legajos estudiantiles se encuentran bien preservados, dentro de biblioratos, y organizados en base a un criterio cronológico que se corresponde con el numérico. Dicha información se encuentra sistematizada en la base de datos a la que se accede mediante el programa SIU-Guaraní. De este modo, se facilita la ubicación, el acceso y la consulta de estos. Los legajos son una carpeta de cartón, en cuya portada se indica la unidad académica y se especifica el nombre del o la estudiante, el año de ingreso y el número de legajo. Todos incluyen una hoja de ruta que indica las asignaturas cursadas y los exámenes finales aprobados; una “ficha personal y estadística”, un original o copia del analítico de estudios secundarios y, algunos, contienen además fotos carné.

Las resoluciones de docentes fueron halladas en libros encuadernados, archivados en el área administrativa. También, las de los dos no docentes que desempeñaban funciones en la FAU

Contemplando la necesidad de la preservación digital de legajos y resoluciones, se llevó a cabo la digitalización de los mismos, conforme a lo estipulado en el Proyecto Especial (2016), que promueve la realización de:

Una reconstrucción y digitalización de cada uno de los legajos, procediendo a inscribir (...) la condición de detenido-desaparecido o asesinado en los casos que corresponda” (Proyecto Especial, 2016, p. 4); “la entrega de una copia del legajo reparado a familiares y/o allegados de quienes fueron víctimas del terrorismo de Estado” y “la entrega de una copia de cada legajo reparado al Archivo Histórico de la UNLP para su resguardo. (Proyecto Especial, 2016, p. 5).

Reconstruir las trayectorias vitales: escritura de breves biografías

Los documentos descriptos permiten obtener información fidedigna sobre datos identitarios e itinerarios académicos imprescindibles a la hora de empezar a reconstruir las trayectorias vitales.

Sin embargo, surgió la necesidad de acudir a otras fuentes, tales como registros oficiales y bibliografía académica. Por ejemplo, el Registro unificado de víctimas del terrorismo de Estado (Ruvte) publicado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en 2015, que reúne a las víctimas de desaparición forzada y de asesinato por el accionar represivo ilegal del Estado argentino, entre los años 1966 y 1983. Sus anexos sistematizan: nombres y apellidos; apodos; lugar y fecha de nacimiento; lugar, fecha y circunstancias del secuestro; si la víctima fue desaparecida y/o asesinada, si continúa desaparecida o bien fueron hallados sus restos; y detalla, por último, el paso por distintos centros clandestinos de detención y dependencias militares y/o policiales, en función de los testimonios brindados en las distintas causas judiciales. De esta manera, la información presente en estos listados aporta datos que no pueden conocerse a través de los legajos.

Pero también, recogiendo los aportes de la historia reciente, creímos necesario acceder a dimensiones que dan cuenta de la agencia histórica de cada uno de los sujetos: nos referimos a las experiencias afectivas, ideológicas, militantes o de participación colectiva. Puede accederse parcialmente a ellas a través de bibliografía histórica y periodística, como los estudios que reconstruyen la historia de diversas organizaciones colectivas -políticas, armadas, paramilitares, deportivas-(Cecchini y Elizalde, 2016; Gómez, 2015; Hendler, 2010; Mattini, 1990).

Asimismo, consultamos distintos materiales disponibles en Internet: periódicos, portales de noticias, blogs e incluso páginas de Facebook. A través de ellos puede obtenerse información relacionada con homenajes realizados por familiares u organizaciones, hallazgos de los restos de las víctimas, juicios y estado de las causas judiciales en la actualidad.

Reparar los legajos: la resolución y el acto-homenaje

La reparación consiste en dejar constancia en los distintos legajos de la condición de detenido-desaparecido y/o asesinado, ya que en algunos casos figuran anotaciones, tales como “fallecido” o “abandonó”, que ocultan la realidad de lo que sucedió. Desde la Presidencia de la UNLP, se redacta una resolución que incluye las breves biografías, ordena la reparación de los legajos hallados y la reconstrucción de los que no se han podido encontrar.

En cuanto al acto-homenaje, se trata de una instancia sumamente emotiva en la que se entrega a los familiares una copia de los legajos reparados o reconstruidos a partir de las resoluciones y otros documentos encontrados. Constituye también un punto de llegada que visibiliza un conjunto de políticas de Memoria, Verdad, Justicia y Reparación en las que convergen la FAU, la Presidencia, la Prosecretaría de DD. HH. y el Archivo Histórico de la UNLP.

A la hora de organizar el acto hubo dos grandes desafíos: el de contactar a familiares o allegados/as que pudieran recibir los legajos reparados y el de difundir las biografías el día del acto.

Para lo primero, se creó un correo electrónico institucional de contacto que se publicó en los canales oficiales de la FAU junto con la información sobre el acto-homenaje y, además, se establecieron múltiples contactos informales entre redes de familiares, organismos de DD. HH., etc. para divulgar la dirección del correo electrónico, así como la información sobre el acto.

Con respecto a las breves biografías, debido a su cantidad, se decidió no leerlas en el acto, pero sí que estuvieran disponibles para su lectura en computadoras y tablets en el marco de una muestra que contenía, además, material visual procedente de los documentos reparados.

En el presente de la muestra y del acto, los documentos burocráticos, fríos en apariencia, revelan otro universo de letras manuscritas, fichas, fotografías, que entran en contacto con quienes reciben los legajos y recorren la exposición, generando relatos que reescriben las huellas que el accionar represivo quiso tapan. Dicho proceso se encuentra relacionado con la construcción de la propia memoria institucional, pero fundamentalmente, reconoce los aportes que institucionalmente pueden realizarse a la memoria colectiva.

Referencias bibliográficas

- Baschetti, R. Militantes del peronismo revolucionario uno por uno.
Recuperado de: <http://www.robertobaschetti.com/uno%20x%20uno.htm>.
- Carranza, M. (2010). Arquitectura, movimiento estudiantil y los espacios de la UNLP (1968-73). Ponencia presentada en las III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano, La Plata: 16, 17 y 18 de septiembre de 2010.
- Cecchini, D. y Elizalde Leal, A. (2016). La CNU. El terrorismo de Estado antes del golpe. La Plata: Dos perros ediciones.
- Daleo, O.; Casaretto, S.; Cabrera, M. y Pico, A. (comp.) (2014). Filo en rompecabezas, búsqueda colectiva de la memoria histórica institucional (1966-1983). CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008).
- Gómez, C. (2015). Maten al rugbier. La historia detrás de los 20 desaparecidos de La Plata Rugby Club. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hendler, Ariel (2010). La guerrilla invisible. Historia de las Fuerzas Armadas de Liberación (FAL). Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Ley 25.326. Protección de datos personales. Presidencia de la Nación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires. 4 de octubre de 2000.
- Mattini, L. (1990). Hombres y mujeres del PRT-ERP. De Tucumán a La Tablada. Buenos Aires: Contrapunto.
- Monumento a las víctimas del terrorismo de estado. Parque de la Memoria. Base de datos de consulta pública, Recuperado de: <http://basededatos.parquedelamemoria.org.ar/>.
- Nómina de desaparecidos y asesinados de la UNLP.
Recuperado de: <http://hosting2.unlp.edu.ar/derechoshumanos/>.
- Ordenanza 280. Derecho de Acceso a la Información. Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata 2010.
- Piccone, M. V. (Ed.) (2010). Huellas. Semblanzas de vida de detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado pertenecientes a la UNLP. La Plata: Edulp.
- Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP (2016). Proyecto Especial de reparación, digitalización y preservación de legajos de estudiantes de la UNLP víctimas del terrorismo de Estado.
- Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (2015). Registro unificado de víctimas del terrorismo de Estado. Anexos I, II, III, IV y V.
- Resolución 259. Presidencia de la UNLP. La Plata. 2015.
- Resolución 207. Presidencia de la UNLP. La Plata. 2016.

Proyecto para un programa universitario en derechos humanos

Nadia Carolina De Pablo; Juan Cruz Goñi; María Fernanda Terzibachian

Prosecretaría Académica de la Universidad del Museo Social Argentino; Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; Instituto de investigación de la Universidad del Museo Social Argentino

Introducción

Los derechos humanos lejos de ser naturales, universales, derivados de la razón y autoevidentes, son un producto histórico y cultural puramente controversial. En efecto son un verdadero campo de disputas en el que diferentes actores dotados de posiciones diferenciales de poder se enfrentan por su significado, su contenido y su praxis.

Por un lado, la posición hegemónica de los derechos humanos, basada en una concepción individualista y atomista, otorga un fuerte predominio a los derechos civiles y políticos y, en particular, al derecho de propiedad privada; y a su vez postula una falsa universalidad –inspirada en la supuesta superioridad moral y cultural de occidente– y, de esta forma, despoja a los derechos humanos de su sentido ético y emancipador.

Por otro lado, la posición contrahegemónica de los derechos humanos, considera a estos como necesidades sociales objetivadas producto de la lucha de los pueblos por la emancipación política y social. Este modelo plantea la necesidad de descolonizar los derechos humanos a través de una posición cosmopolita basada en un diálogo intercultural simétrico (Sousa Santos, 1989). Esta mirada desarrolla una postura integral e indivisible de los derechos humanos. Los considera exigibles, esto es, que el Estado se encuentra en una posición de garante frente a los individuos y grupos titulares de los derechos y que su incumplimiento acarrea responsabilidad jurídica internacional por parte del Estado garante. Los derechos humanos son así una construcción social, donde la memoria política y, fundamentalmente, la memoria colectiva son su basamento y raíz. Una perspectiva crítica requiere un análisis disciplinar transversal.

La formación en derechos humanos exige replantear el rol de las instituciones educativas, como espacios formales de construcción del saber, y es entendida como el punto de partida para su problematización, discusión, análisis coyuntural e histórico y para su protección y difusión. En este marco, las universidades desempeñan un papel fundamental.

Tomando en consideración lo anterior, los interrogantes que motivan este trabajo son: ¿Qué rol le corresponde a las instituciones de educación superior en la construcción de propuestas pedagógicas que colaboren con el desarrollo de una perspectiva contrahegemónica de los derechos humanos? ¿Cuáles son los dispositivos, herramientas y lenguajes que puede desarrollar y con los que puede trabajar en pos de dar impulso a la generación de un pensamiento crítico en el ámbito de la comunidad académica?

Estas mismas preguntas funcionaron como disparadoras de debates al interior de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) que en el marco de un proceso integral de autoevaluación institucional reflexiona sobre las funciones de docencia, investigación y extensión, sus líneas de acción y las problemáticas que se abordan de cara a la comunidad. Al mismo tiempo, estos análisis atraviesan de manera profunda los espacios de formación a nivel de grado y posgrado, resaltando la necesidad de sistematizar esfuerzos para abordar distintas temáticas que impactan de manera transversal en las carreras, las propuestas de investigación y los proyectos de extensión universitaria.

Paralelamente, las convocatorias para la acreditación de carreras de grado y la presentación de proyectos de carreras de posgrado en ciencias humanas y sociales, se tradujeron en una tarea de reflexión curricular que abrió el juego a la incorporación de contenidos y temáticas que se consideran prioritarios para la formación y hasta el momento no habían sido abordados de modo sistemático. En esta coyuntura se trazan los lineamientos que dan forma a un proyecto para la creación de un Programa Universitario en derechos humanos capaz de reunir los distintos esfuerzos, debates, necesidades de formación y construcción de conocimientos ligados a la educación en derechos. En este trabajo presentaremos sus fundamentos y el recorrido de actividades que han funcionado como antecedentes para dar forma a la propuesta.

Fundamentos para un programa universitario en derechos humanos. Pensar los genocidios

Para Adorno (1998) el Holocausto representó lo impensable, aquello que no encaja en ningún esquema interpretativo previo y, por lo tanto, que escapa al conocimiento humano; siendo el propio pensamiento el que debe ser refundado para poder pensar lo impensable e impensado.

Desde esta perspectiva los campos de la razón teórica y práctica deben ser enteramente repensados a partir de la barbarie. Adorno le atribuye un valor superlativo a la educación en la estrategia prioritaria de evitar que un acontecimiento como Auschwitz se repita pues, en su lectura, es en el campo de la formación de subjetividades donde anida la posibilidad de revertir las condiciones para que la atrocidad tenga lugar.

Se considera aquí que la violencia genocida debe transformar nuestras maneras de pensar el conocimiento y la educación. Una perspectiva crítica de los derechos humanos no puede quedarse anclada en el pasado, sino que debe conectar ese pasado con los restos que quedan de él en el presente. En aquellos huecos del espacio político contemporáneo, donde dictadura y democracia se vuelven indiscernibles, es donde la teoría y la praxis de los derechos humanos se vuelven un imperativo crucial.

Todo genocidio posee una estrategia de impunidad sin embargo la memoria colectiva surgida después de la barbarie nace como una herramienta de resistencia frente al poder. Los marcos sociales de la memoria, Halbwachs (2004) son los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominante de la sociedad.

Por su parte, Benjamín plantea una dimensión política de la memoria al señalar que el conocimiento del pasado es inseparable de la voluntad de transformar el presente. Las insuficiencias del presente son, para Benjamín, las rendijas desde donde deber mirarse el pasado. La memoria es, en este sentido, ese encuentro en el que un grito del pasado aclara zonas oscuras del presente. Para ser resistente y no convertirse en mera narración de un pasado petrificado necesita conectar pasado y presente.

Con la intención de poner en funcionamiento proyectos vinculados a la educación en derechos y al análisis crítico e histórico de diferentes fenómenos sociales ligados a esta temática, desde el Instituto de Investigación de

la Universidad propuso, en el año 2015 trabajar con la memoria en tanto construcción social colectiva. Al mismo tiempo, desde el área se emprendieron distintas acciones de vinculación con la Fundación Luisa Hairabedian (FLH) que se tradujeron, primero, en una iniciativa a través de la Revista CONCEPTOS, publicación universitaria, que estuvo dedicada íntegramente a los genocidios. El punto de partida de la misma fue el 100º aniversario del Genocidio Armenio. Pensar los genocidios fue la rendija que la universidad encontró en el presente para mirar el pasado, recuperarlo y reelaborarlo. Este proyecto, también permitió tender redes para actividades futuras que comenzarían a gestarse de forma colaborativa con la Fundación.

Formación continua e investigación en derechos humanos

La autonomía universitaria otorga a las instituciones la posibilidad y la responsabilidad de definir sus políticas de acción y, en ese marco, sus propuestas curriculares y lineamientos de investigación y extensión. Todo ello no deja ser, más allá del velo bajo el que se lo quiera ocultar, una decisión política. En tanto usinas de generación y reproducción de conocimientos, qué, cómo y cuándo enseñar se convierten en una de las tareas más sensibles y de mayor responsabilidad.

En este sentido, la función social de la universidad como espacio de producción y reproducción de saberes en vinculación con la comunidad, exige repensar las funciones de docencia, investigación y extensión desde la perspectiva de educación en derechos humanos. Para avanzar en este propósito, se vuelve fundamental el establecimiento de consensos que permitan diseñar contenidos académicos, así como estrategias pedagógicas para la formación y promoción de los derechos humanos.

La complejización de las relaciones que la universidad mantiene con el entorno altera su función social, transformando sus estructuras y el vínculo con el conocimiento. En tanto productoras del saber legítimo para la formación de profesionales, estas instituciones enfrentan las mutaciones que atraviesa la concepción del conocimiento que pasa a entenderse como potencialmente ilimitado y en constante transformación (Aberbuj y Zacarías, 2015).

Considerando el papel central que cumplen las universidades en la generación de conocimientos, la investigación se ha erigido a lo largo de la histo-

ria en uno de los principales focos de preocupación de las instituciones que han debido centralizar sus esfuerzos en lograr, además, su articulación con la docencia y la extensión. Ello ha sido posible, en los casos más exitosos, gracias a la conjunción del desarrollo de políticas científicas y la formación de recursos humanos capacitados para el progreso de la tarea. Siguiendo a Rama Vitale (2009) el conocimiento se genera a través de una organización multi e interdisciplinaria, a partir del trabajo en red, colaborativo, que posibilita un abordaje más adecuado a las problemáticas de las sociedades actuales.

En línea con estas concepciones, se dio inicio en 2016 al proyecto de investigación “La génesis jurídica y la violencia de estado en el Imperio Otomano: la excepcionalidad de origen”. El equipo de trabajo se compuso multidisciplinariamente con investigadoras e investigadores provenientes de distintas ramas de las Ciencias Sociales y Humanas (Historia, Antropología, Derecho y Ciencia Política).

Conscientes de que pensar, investigar y analizar los hechos recientes de la historia mundial colaboran con la comprensión de la realidad y que el estudio de los genocidios acaecidos a lo largo de la historia ayuda a entender las condiciones que son propicias para el avasallamiento de los derechos humanos y los continuos actos de violencia étnica, religiosa y política que incesantemente se reproducen a lo largo de todas las regiones del mundo desde el Instituto de Investigación de la universidad, junto con la Secretaría Académica, se delineó un proyecto de formación orientado a recoger estas preocupaciones y profundizar en el trabajo colaborativo con la Fundación.

Entre las posibilidades de trabajo al interior de la universidad para dar forma a este proyecto, el área de Formación Continua se presentó como el espacio propicio para un programa breve y abierto a la comunidad. Así se consolidó el curso “Derechos Humanos y Genocidios. Casos en clave comparativa”, propuesta formativa que recupera el estudio en profundidad de diversas experiencias genocidas de modo tal de hacerlas asequibles a un público general, pero con un marcado interés en la temática.

El Curso inició en agosto de 2017 y cuenta con una primera cohorte de 25 participantes, provenientes de diferentes disciplinas y con distinto nivel educativo. La misma se replicó durante el primer cuatrimestre de 2018 con 20 inscriptos.

Dado el enorme interés que generó la experiencia, se comenzó a delinear un nuevo curso: “Derechos Humanos y Genocidios II. Pensar los genocidios”,

que inició en agosto de 2018. Paralelamente se aprueba un nuevo proyecto de investigación: “El derecho y las prácticas sociales genocidas. El caso del reconocimiento del genocidio armenio en Argentina”.

Estas acciones configuran un escenario donde los proyectos vinculados con los derechos humanos se multiplican, haciendo evidente la necesidad de reunirlos bajo un esquema común de trabajo, lo suficientemente amplio para contener su multidisciplinariedad y evitar su encorsetamiento. Fue en ese momento y tomando como elemento guía los lineamientos del “Programa Federal de Universidades por los Derechos Humanos” que comenzó a idearse un programa universitario en derechos humanos desde la universidad.

Programa universitario en derechos humanos

El proyecto tiene como objetivo general el desarrollo de un programa académico, basado en una pedagogía crítica y emancipadora, que busca formar sujetos de derecho capaces de autorreflexión, promoviendo un discurso crítico en relación a la creación de los derechos humanos como producto histórico, considerando el contexto social, político y cultural en el que surgen, se reproducen y transforman. Desde esta perspectiva se busca desarrollar una mirada global, interdependiente, indivisible y situacional de los derechos humanos.

El Programa se piensa orientado a la promoción, difusión, investigación y educación en derechos humanos, buscando la generación de instancias de reflexión y análisis crítico, con la premisa de que la educación en derechos contribuye a su efectivización y problematización.

Los encuadres teóricos desarrollados en las distintas experiencias presentadas anteriormente promueven un marco para el entendimiento de los derechos humanos que sirve de basamento a los fundamentos del Programa. Esta mirada comprende las situaciones de autoritarismo, intolerancia, intimidación y discriminación, buscando generar un enfoque crítico entre el principio de universalidad de los derechos humanos y la preservación de tradiciones e identidades culturales.

El proyecto que se elabora desde diferentes áreas de la Universidad tiene previsto alojar el Programa en el Instituto de Investigación de la Universi-

dad y estructurar su funcionamiento en tres grandes ejes ligados a las funciones de investigación, extensión y formación y docencia.

El eje de investigación entiende que es fundamental la producción de conocimientos en esta temática a partir del diseño de proyectos interdisciplinarios, que atraviesen las distintas líneas de investigación de las Facultades, con la participación conjunta de docentes, estudiantes y graduados.

El eje de extensión está ligado a la generación de proyectos de impacto en la comunidad, que puedan recoger las preocupaciones sociales ligadas a problemáticas específicas. Se espera que las actividades de extensión tengan impacto al interior de las carreras involucradas y se vinculen a los diferentes perfiles profesionales y objetivos de formación.

El eje de formación y docencia articula las distintas propuestas pedagógicas en la temática: acciones de formación, que podrán funcionar como seminarios interdisciplinarios, de los que puedan participar estudiantes de diferentes carreras y la comunidad en general; el tratamiento de contenidos específicos para trabajar al interior de las asignaturas de distintas carreras y la participación en espacios nacionales e internacionales de discusión sobre derechos humanos. Este eje se ocupará también de la formación docente para la educación en derechos.

Independientemente del largo recorrido que debe darse aún, el principal desafío será dar lugar a la formación en derechos humanos de modo transversal en la currícula de cada una de las carreras que se dictan en la Universidad. En ese sentido un trabajo a futuro debe contemplar una mirada amplia de los derechos humanos que abarque los procesos de avasallamiento masivo y las nuevas problemáticas y formas de invisibilización de los derechos humanos como el gatillo fácil, la violación de derechos de las personas en contextos de encierro, la violencia contra la mujer, contra las identidades sexuales disidentes, los inmigrantes, las personas pobres y otras formas de subalternización. Es necesario evidenciar el contraste entre el fuerte reconocimiento formal de los derechos humanos y su incongruencia con las desigualdades

Conclusiones

Una perspectiva crítica de los derechos humanos no puede quedarse anclada en el pasado, sino que debe conectarse con los restos que quedan de él en el presente. En aquellos huecos del espacio político contemporáneo, donde dictadura y democracia se vuelven indiscernibles, es donde la teoría y la praxis de los derechos humanos se vuelven un imperativo crucial.

La memoria resistente o el uso resistente de la memoria visitan el pasado para cuestionar la autoridad de lo fáctico al tiempo que permite a la injusticia pasada hacerse presente como demanda de justicia.

Comenzamos afirmando que los derechos humanos lejos de ser naturales, universales, derivados de la razón y autoevidentes, son un producto histórico y cultural puramente controversial. Son entonces una construcción histórica social. Se erigen a partir del reconocimiento de los Estados de las luchas de los pueblos, responsables de la construcción de la memoria colectiva. Es la sociedad civil reclamando justicia, la que se apropia de los derechos humanos y condicionan el tratamiento del pasado.

El aporte al estudio de los derechos humanos debe realizarse a través de un abordaje interdisciplinario que además se respalde en herramientas de trabajo teórico - práctico, comparativo, con fundamentos jurídicos que tengan base en los derechos humanos, sus garantías y su ejercicio. Sin olvidar la necesidad de un análisis crítico de los saberes dados y de los usos del sentido común.

Retomando a Halbwachs (2004) las universidades, insertas en los marcos sociales de la memoria, no son meros espectadores de la reconstrucción de la imagen del pasado. Es desde las urgencias del presente que recuperamos las experiencias del pasado, y el pasado retorna al presente como principio de acción y de transformación.

El pasado está vivo, fue y sigue siendo, se fue y vuelve.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, A. y Zacarías, I. (2015). La universidad y los desafíos de la pedagogía. En Tedesco, J.C., La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo, 351-382. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Adorno, T. (1992). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Trad. José María Ripalda. Madrid: Taurus.
- Adorno, Th. W. (1998c [1959-1969]). Educación después de Auschwitz. En Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker. J. Muñoz (trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Agamben, G. (2001) ¿Qué es un campo? En Medios sin fin. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (1998). El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Löwy, M. (2012). *Walter Benjamin: Aviso de incendio: una lectura sobre las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Buenos Aires: FCE.
- Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la propietarización de la investigación. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*. RSEUS – Facultad de Ciencias de la educación Universidad de la Empresa (UDE) – Facultad de Ciencias de la educación.
- Reyes Mate, R. (abril de 2003). *Auschwitz, acontecimiento fundante del pensar en Europa (o ¿puede Europa pensar de espaldas a Auschwitz?)*, 1ª Conferencia del III Seminario de Filosofía de la Fundación Juan March.
- Reyes Mate, R. (2009). *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. de Sousa (1989). *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*. Oficina do ces, 10. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

La APDH Regional Rosario y la construcción de espacios de formación en DD. HH. en la Universidad Nacional de Rosario: experiencias, propuestas y desafíos

Claudia Gotta; Mario López; Norma Ríos
UNR; APDH

En virtud de la escasa participación de la comunidad universitaria en los debates centrales sobre la vigencia de los DD. HH. y los recientes sucesos que han vuelto a poner en clave del presente las luchas que un organismo como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos Regional Rosario vienen llevando a cabo desde hace 40 años consideramos vital habilitar, en el marco de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad nacional de Rosario, un espacio de difusión y debate acerca de la historia de este organismo y los desafíos de la situación actual (causas abiertas en los juicios de Lesa Humanidad, el otorgamiento de prisión domiciliaria y/o liberación de los genocidas, el compromiso constante por la vigencia de los DD. HH. de diferente generación, etc.)

Esta propuesta que se pensó como un curso breve, llamado: “Los DD. HH. hoy”, se prolongó por tres meses durante el segundo cuatrimestre del año pasado y contó con una masiva asistencia que participó activamente de los debates en cada encuentro, razón por la cual estaba planificado su continuidad en el segundo cuatrimestre del presente año académico bajo una nueva modalidad de dictado.

Centralmente, en este breve escrito, nos interesa poder dar cuenta de cómo hemos fortalecido los lazos con la comunidad en general y con la universitaria en particular a partir de estas experiencias, y poder a partir de su lectura intercambiar pareceres con formatos similares desarrollados o planificados en otras casas de estudios de nivel superior.

Habilitando espacios de debates en torno a la historia y los desafíos de la militancia en DD. HH.

La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos Regional Rosario tiene una historia y presencia continua en nuestra ciudad y alrededores desde el año 1977 (dos años después de la creación de este organismo a nivel nacional), y si bien es reconocida por los sectores más cercanos a nuestra gestión percibimos que tras la posibilidad de reanudarse los juicios de lesa humanidad carecíamos de medios y espacios para poder difundir el desarrollo de éstos, como de otras tareas que veníamos intensificando en los últimos años.

En la medida de que algunas y algunos de nosotros formamos parte de la planta docente de algunas unidades académicas pensamos que era vital habilitar un lugar de encuentros con el estudiantado y a la vez abierto a toda la comunidad en algún espacio de la Universidad.

Nuestra primera propuesta de trabajo continuo en el marco de la Universidad consistió en el curso: “Los DD. HH. hoy”, que fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes. El mismo había sido pensado como un ciclo de muy corta duración (cuatro encuentros) pero a raíz de la respuesta obtenida, se prorrogó a lo largo de más de tres meses, de agosto a noviembre del año académico 2017 y los temas y problemas abordados en los sucesivos encuentros fueron los siguientes: “Historia de la Apdh”, desarrollado por Norma Ríos, Presidenta de Apdh Argentina, en los dos primeros encuentros; “Iglesia y Dictadura” fue la siguiente problemática y la misma fue desplegada por las Dras. Gabriela Durruty y Jesica Pellegrini ambas integrantes del equipo jurídico que integra las querellas en los juicios de Lesa Humanidad, haciendo especial referencia en este encuentro a la figura como la del sacerdote Eugenio Segundo Zitelli quien como capellán del servicio de informaciones de la provincia de Santa Fe había tenido participación clave en los interrogatorios en el mayor centro clandestino de nuestra provincia y que finalmente falleció impune sin sentarse en el banquillo junto a los demás genocidas en la Megacausa Feced, en su fase III, que inició este año y que aún está llevándose a cabo. El cuarto encuentro tuvo en el denominado “Caso Vigil: Genocidio Cultural” la temática central y el desarrollo del mismo estuvo a cargo de los propios socios fundadores de la emblemática Biblioteca Constancio C. Vigil, empleados actuales y miembros de Mesa Directiva y abogada de la querrella de la Apdh. El encuentro siguiente se

centró en una problemática tan actual como preocupante: “Violencia Institucional. Detención sin orden judicial. Análisis Constitucional” y su abordaje tuvo como docentes responsables a los doctores Gonzalo Stara (integrante del equipo jurídico de nuestra regional) y Andrés Pennisi. La temática que continuó fue la de “Acceso a la Justicia y a la salud. Reflexiones sobre acompañamiento en los Juicios de Lesa Humanidad” y la misma fue desplegada y analizada en profundidad por Mario López (psicólogo y Co-Presidente de Apdh Regional Rosario), Gonzalo Stara y Fernando Gómez. El séptimo encuentro se centró en el problema de los “Testimonios e historias de identidades”, y para dar cuenta de ello interactuaron Verónica Gauseño, integrante de nuestra Mesa Directiva y miembro del Consejo de Presidencia de Apdh Argentina y Mario Navarro, conocido como el nieto recuperado 119. La continuidad estuvo dada por una invitación a reflexionar en torno a: “Los pueblos indígenas y sus luchas por el derecho al territorio”, en sintonía con la víspera del último día de libertad de los pueblos originarios del AbyaYala, ya que se llevó a cabo el martes 10 de octubre, y estuvo a cargo de Claudia Andrea Gotta (historiadora, docente de esta casa de estudios y Co-Presidenta de Apdh Regional Rosario) y Alejandro Jones Huala (joven mapuche, tío del emblemático lonko del mismo apellido). La novena cita tuvo como temática central: “El Museo de la Memoria: historia de un espacio recuperado y desafíos actuales”, y las disertantes fueron la Lic. Viviana Nardoni, directora de dicho Museo y miembro de nuestra Mesa Directiva y del Consejo Nacional de Presidencia, y la Presidenta de APDH Argentina Norma Ríos. El siguiente encuentro se centró en el análisis de las “Políticas migratorias: entre la Patria Grande y la xenofobia” y la responsable del mismo fue la Mg. Gisela Cardozo, otra de nuestras presidentas nacionales, con la presencia y auspicio de representantes de colectivos migrantes y autoridades consulares. A continuación la problemática abordada fue la “Ley de Salud Mental. Restitución de derechos”, y nuestro presidente regional el Psicólogo Mario López junto a usuarios fueron los responsables del tratamiento y debate sobre la misma. Los últimos dos encuentros fueron altamente convocantes, en la medida que tanto las problemáticas como los invitados a coordinarlos lo ameritaban; el martes 7 de noviembre el “Derecho a la información: medios alternativos de comunicación”, tuvo como disertantes a miembros de los siguientes medios alternativos: Enredando, SinCerco, Indymedia Rosario, Red Nacional de Medios Alternativos (RNMA) y La Bodeguita del Medio; y por último el 14 de noviembre el “Derecho a la salud”, estuvo a cargo del

prestigioso y reconocido médico y militante por la Salud de los Pueblos y la Ciencia Digna, el Dr. Damián Verzeñassi.

Este año presentado, hace ya varios meses ante la Secretaría del Consejo Directivo de la misma unidad académica (la Facultad de Humanidades y Artes, de la UNR), una nueva propuesta denominada: “Terrorismo de Estado y Estados terroristas: la lucha por la vigencia de los Derechos Humanos en tiempos de dictaduras y de gobiernos constitucionales. Logros y ausencias: balance a cargo de la APDH tras cuatro décadas de lucha”. La modalidad de cursado y evaluación plantea que esta propuesta pueda ser acreditada por los estudiantes como “Unidad electiva”, “Seminario General” o “Seminario de Contenido Variable” y si bien la misma fue aprobada, debido a la situación imperante en el marco de la lucha por la Defensa de la Universidad Pública no la hemos puesto en funcionamiento.

Este nuevo espacio académico propone efectuar un acercamiento más específico al amplio campo de los Derechos Humanos, con especial énfasis en algunas problemáticas, que en la cursada regular de las diversas carreras de esta casa de estudios, y de la inmensa mayoría de las que integran nuestra Universidad, no son abordados ni analizados.

Para esta segunda propuesta hemos seleccionado una serie de ejes que, desde una mirada crítica e interpeladora, constituyen una respuesta al Programa Nacional denominado Primer Plan de Acción en Derechos Humanos (2017-2020). En razón de la amplitud, que compone el esquema planteado por los organismos gubernamentales pertinentes, hemos realizado una selección de los ejes propuestos en ese documento y sobre los mismos un anclaje empírico limitado a algunos aspectos puntuales, en relación con el número acotado de encuentros en el dictado cuatrimestral.

Objetivos

Objetivo general

. Presentar ante los cursantes el campo de los DDHH en toda su amplitud y complejidad y a la vez como contenido y práctica de todas nuestras propuestas educativas, en tanto todos somos sujetos de derecho.

Objetivos específicos:

. Reflexionar acerca de los marcos conceptuales y abordajes sugeridos por los especialistas en las diversas problemáticas a abordar

. Presentar diversas concepciones sobre el derecho y la justicia que demandan al Estado, y a sus agentes, la necesidad de un nuevo paradigma intercultural que posibilite un pluralismo jurídico.

. Ponderar el aporte del abordaje multi e interdisciplinar en el campo bajo estudio.

. Remarcar que los derechos vigentes fueron, y son, el resultado de luchas colectivas en diversos momentos de nuestra historia, y por tanto las ausencias e imperfecciones detectadas nos plantean el desafío de formar/nos y comprometernos.

Y la planificación está dada por diez módulos denominados:

Mód.1: Introducción al campo de los DD. HH.

Mód.2: Violencia estatal en Dictadura

Mód.3: Violencia estatal en Gobiernos Constitucionales

Mód.4: Acceso Universal a Derechos: Acceso a la Salud

Mód.5: Acceso Universal a Derechos: Acceso a la Educación

Mód. 6: Acceso Universal a Derechos: Acceso al Trabajo

Mód.7: Diversidad sexual: Identidad/es y Expresión/es de Género

Mód.8: Políticas Migratorias en Argentina: entre la Patria Grande y la Xenofobia

Mód.9: Diversidad y Pluralismo Cultural: Pueblos originarios y DD.HH.

Mód.10: Memoria, verdad y Justicia. Lesa Humanidad y Políticas Reparatorias

Cabe aclarar que estamos considerando convertir a esta propuesta en otra modalidad de mayor complejidad y duración, tal es así que se ha elevado una nueva propuesta con esta otra denominación: “A 70 años de la Declaración Universal: la lucha por la vigencia de los DD. HH.”, que está a la espera de la aprobación por parte del rector de la UNR, de la reglamentación correspondiente, que habilite el formato pretendido.

Consideramos que garantizar la continuidad de este espacio de reflexión, de debate y de construcción en materia de DD. HH., en el seno de la Facultad de Humanidades y Artes, y otorgarle validez curricular, propicia en el estudiantado, y en toda la comunidad, el fortalecimiento de un enfoque amplio e integral sobre este campo, que posibilitará a la vez una formación vital, urgente y necesaria para lograr, entre todas y todos, repensar la Justicia.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2018). Cine Argentino y Derechos Humanos. Rosario: Editorial Ciudad Gótica.
- AAVV(2010). Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos. Buenos Aires: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- AAVV. (2017). El capítulo universitario del Plan Maestro: Los signos de una nueva reforma privatista y mercantilizadora. Documento de CONADU. Mimeo
- AAVV (2012) “Los derechos civiles y políticos en democracia y en dictadura”, en: AA.VV. ¿Qué es esto de los Derechos Humanos? Apuntes para una reflexión crítica. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y Espacio para la Memoria.
- AAVV(2013) Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos. Buenos Aires, Secretaría de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos e Instituto espacio para la Memoria.
- AA.VV. (2017) “Plan Maestro” Borrador de la Reforma Educativa: (Mimeo).
- AndriottiRomanin, E. (2013) “Decir la verdad, hacer justicia: Los Juicios por la Verdad en Argentina”, en: Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe No. 94
- APDH “El derecho al trabajo. Conceptos en materia de derechos humanos en el Día Internacional de los Trabajadores”http://www.apdh-argentina.org.ar/apdh_20150501_trabajo
- Butlow, R. A. (2017) “Principios del derecho del trabajo en Argentina”. Disponible en: <http://arquilegal.com.ar/principios-del-derecho-del-trabajo-en-argentina/>
- Clavero, B. (2006). Derechos indígenas y constituciones latinoamericanas. En Pueblos indígenas y derechos humanos. Bilbao, Universidad de Bilbao, 2006.
- Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas y Convención para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/130000-134999/134990/norma.htm>
- Declaración Final del Primer Congreso Latinoamericano de Salud Socioambiental. (2011) Rosario, Facultad de Ciencias Médicas, UNR.
- Grimson, A (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en: Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos. Buenos Aires, 2006.

Espacios de memoria en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires

Eliana Wassermann; Susana Perelman

Comisión de Derechos Humanos, Facultad de Agronomía, UBA

wasserma@agro.uba.ar

La Comisión de Derechos Humanos de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), fue creada en el año 2009 (CD 3984/09) bajo la figura de comisión asesora del decano. En ese contexto tomó como parte de sus objetivos abordar los Derechos Humanos a nivel institucional y colaborar en la configuración de un curso de Derechos Humanos obligatorio para todos los estudiantes de grado de la facultad. Asimismo, desde sus inicios, ha contribuido a la recuperación y puesta en valor de diversos espacios de memoria ubicados dentro del predio de la facultad, que constituyen importantes recursos para la reflexión democrática y para la conformación de la identidad institucional de la comunidad universitaria. Estos espacios son el Bosque de la Memoria, el Altillo y el sendero del mástil en el Pabellón Central.

El Bosque de la Memoria fue creado por los estudiantes a finales de la década de los '90 como espacio de conmemoración, en el cual, cada 24 de marzo se reunían a plantar un árbol nativo en recuerdo de los estudiantes desaparecidos por el terrorismo de estado. A partir de 2010, el encuentro anual devino en acto oficial con participación de las autoridades de la FAUBA, familiares de los detenidos desaparecidos de la facultad, docentes, no docentes, estudiantes y vecinos del barrio de Agronomía. En el 2011, se observó que no resultaba sostenible seguir plantando árboles en el bosque cada año y que se estaba desvalorizando el espacio por falta de mantenimiento. A pedido de la organización estudiantil FANA (Frente Amplio por una Nueva Agronomía) y con acuerdo del Consejo Directivo de la FAUBA se creó la Comisión del Bosque de la Memoria, que se ocupó de hacer estudios de suelo, relevamiento de especies arbóreas y una propuesta para revalorizar el espacio existente con la inclusión de sendas, bancos e iluminación. En esta co-

misión ad-hoc participaron docentes, no docentes, graduados, estudiantes y vecinos. Con su consejo y con el apoyo de las autoridades, se construyeron senderos internos y se colocaron bancos, placas informativas, carteles con los nombres de los detenidos-desaparecidos de la FAUBA y una poesía alusiva. En 2013 se reinauguró el bosque con todas sus mejoras, ya convertido en espacio de descanso, reflexión, homenaje y formación en Derechos Humanos. En marzo de 2014 los árboles del Bosque de la Memoria fueron engalanados con poesías relativas al Terrorismo de Estado y la memoria escritas por niños del barrio participantes de un taller de literatura infantil. En 2016, en el Bosque de la Memoria se concretó la primera entrega de legajos a los familiares de las víctimas del terrorismo de estado que formaban parte de la comunidad de la facultad (Cavalanti, 2016 b). En junio de 2017 cinco escuelas públicas del barrio de Agronomía realizaron en el Bosque de la Memoria un acto conjunto de promesa de la bandera. Hoy es un lugar de encuentro para el debate de no-docentes, docentes y estudiantes y un lugar de paseo para vecinos y para la comunidad de la facultad.

En los comienzos del siglo XXI algunos estudiantes descubrieron El Altillito, espacio de difícil acceso ubicado sobre el escenario del Salón de Actos, en el cual había pintadas políticas, expresión de los estudiantes que pasaron por allí en los años '70 y muchas de esas pintadas habían sido tapadas con pintura blanca y firmadas con la triple A. El Altillito conformó parte de un espacio cedido a los estudiantes en 1973, tras el triunfo del Dr. Héctor J. Cámpora, habiendo sido designado Rector de la Universidad de Buenos Aires el Dr. Rodolfo Puiggrós. En la FAUBA los estudiantes de la Juventud Universitaria Peronista solicitaron un lugar para el funcionamiento de una unidad básica al Lic. Horacio Periccoli, que se desempeñaba como Delegado Interventor. En respuesta a ese pedido se les asignó el espacio ubicado detrás del escenario del Salón de Actos; que incluía un sótano, la planta baja y el altillito. El sótano funcionaba como lugar de reuniones, la planta baja como salón general, y el altillito, al cual se accedía por una escalera marinera, se utilizaba para guardar afiches, volantes y bombos, entre otras cosas. La unidad básica también se utilizó para realizar el escrutinio del Centro de Estudiantes de Agronomía de Buenos Aires (CEABA) y para actividades llevadas a cabo por la Juventud Peronista del barrio. El espacio funcionó aproximadamente hasta comienzos del segundo semestre de 1974. Con los años, el sótano y la planta baja fueron asignados a otros fines y el altillito permaneció congelado en el tiempo debido a su inaccesibilidad. Las pintadas y sobrepintadas que

alberga, tal como otros medios de expresión marginales y alternativos, reflejan el clima de conflictividad social y de confrontación ideológica de la época y muestran que nuestra facultad fue también escenario de las turbulencias de los años 70. Conforman un testimonio de la historia de ese período, llena de matices, que merece ser revisitada y preservada; son parte del patrimonio documental necesario para reconstruir la memoria de nuestra universidad y de nuestro país, a la vez que configuran un extraordinario recurso para la reflexión desde distintos puntos de vista, ideas y experiencias. Este material tiene un gran valor documental ya que ofrece una “foto” viva de aquel período de nuestra historia.

Con el apoyo de las autoridades de la facultad que cedieron el espacio y facilitaron su puesta en valor y restauración (CD 2064), desde 2016 estamos generando en El Altillo un espacio para la memoria y el debate, acerca de los hechos ocurridos durante la última dictadura militar de nuestro país, sus antecedentes y sus consecuencias (Cavalanti, 2016a). Para la puesta en valor de este espacio, se mejoró la accesibilidad mediante la construcción de una escalera y se comenzó la obra de restauración de los grafiti con la ayuda de la Lic. Carolina Schmidt, experta en restauración (Figura 3). También se incorporaron vitrinas de exhibición de material documental de la época y una línea de tiempo histórica que recorre los principales acontecimientos de esa década en la facultad, en la universidad, en el país y en el mundo. Se espera que este espacio se vaya enriqueciendo para cumplir con la función de resguardo y transmisión de material documental que refleje la vida de la facultad en los turbulentos años '70 y la historia de los estudiantes, no docentes y docentes desaparecidos de la FAUBA. La memoria colectiva de la comunidad se compone de piezas como esta y contribuye a construir la propia identidad, marco de referencia indispensable para afrontar las vertiginosas transformaciones del presente. Hoy es el primer Espacio de Memoria reconocido por el rectorado de la UBA (Resol Consejo Superior N° 6872, 12 de abril de 2017).

En el Pabellón Central de la FAUBA, se encuentran diversos sitios relevantes a la historia de la facultad. A la entrada del edificio principal cuelgan diversas placas que rememoran su historia, entre las cuales encontramos una con el listado de los detenidos desaparecidos de nuestra comunidad. Instalada en el año 2014, la misma se actualiza cada vez que se encuentra nueva información. A un lado se ubica el salón de actos, donde se celebraban las masivas asambleas estudiantiles, y en la vereda de enfrente está el

espacio que ocupaba el comedor universitario de estudiantes de veterinaria y agronomía, “La Cueva”, el cual servía de lugar de encuentro y debate, y actualmente forma parte de las instalaciones de la Escuela Agrotécnica. Finalmente, en el centro se encuentra el sendero junto al mástil de la bandera, el cual era un lugar de protestas y homenajes en las décadas del 60 y 70 y el eje de la vida democrática de la facultad. Este sendero forma parte de la Avenida de las Casuarinas, la vía central más transitada de la facultad. En 2017 se colocaron en este sendero seis baldosas con los nombres de los desaparecidos de la FAUBA, confeccionadas junto a familiares y compañeros con la guía de la agrupación Barrios x Memoria de Balvanera (Anónimo, 2017), para dejar testimonio de los pasos de aquellos estudiantes, de sus huellas, de sus ilusiones, de sus ideales y de sus vidas truncadas. La confección colectiva de las baldosas, fue una nueva oportunidad para promover al mismo tiempo la construcción de la memoria de la facultad y el respeto a la diversidad. Durante la misma, los estudiantes del presente, junto a los familiares y compañeros de los estudiantes desaparecidos, intercambiaron testimonios y reflexionaron con amplia pluralidad ideológica acerca de los hechos ocurridos antes y durante la dictadura, en nuestro país y en nuestra facultad. Además, los estudiantes colocaron en la entrada del Centro de Estudiantes otra baldosa en homenaje a los estudiantes militantes desaparecidos durante el terrorismo de estado. Poco tiempo después, junto a familiares, compañeros de cursada y militancia de los estudiantes ilegalmente detenidos, se le dio al CEABA el nombre del estudiante Gabriel Porta, quien defendió los bienes del Centro de Estudiantes enfrentando al Decano interventor en el año 1976.

Toda memoria es una construcción social y espacio-temporal que según Kuri Pineda (2017) tiene similitudes con el espacio público ya que, entre otras cosas, ambos llevan como sello definitorio la heterogeneidad social, cultural y política; uno y otro son objeto de disputa; cuentan con un claro revestimiento simbólico y ambos sostienen un nexo estrecho con la identidad.

Los espacios de memoria aquí presentados, son parte de la identidad de quienes habitamos la FAUBA. Cada uno de estos lugares tiene un significado particular, El Bosque de la Memoria es un lugar de encuentro para el esparcimiento, el debate y la celebración de cada año que vivimos en democracia y la lucha por su defensa. El Altillo, escondido, es un encuentro con el pasado, un dialogo entre ideologías y generaciones. El sendero frente al mástil

es el lugar que todos caminamos, todos los días al igual que lo hicieron las generaciones que pasaron antes que nosotros por la facultad.

De esta manera la memoria queda grabada en diversos espacios a través de su puesta en valor y de su resignificación, mediante prácticas conmemorativas que organizan socialmente el tiempo y definen su uso social. Asimismo, funcionan como recordatorios y como arma de lucha para enfrentar al olvido (Ricoeur 2010 en Kuri Pineda, 2017)

Agradecimientos

Esta ponencia se pudo realizar gracias a las historias que compartieron estudiantes de la década de 1970. Entre los cuales el testimonio de Luís Polotto fue de gran ayuda.

Referencias bibliográficas

- Anónimo (26 de noviembre de 2017). Homenaje a Gabriel Porta. PCR partido comunista revolucionario. Recuperado de <http://pcr.org.ar/nota/homenaje-a-gabriel-porta/>
- Anónimo. (2017). Semana de la Memoria en la FAUBA. Agronomía informa. Recuperado a partir de <https://www.agro.uba.ar/noticias/node/1650>
- Cavalanti, A. (2016a). El altillo, un espacio de la memoria. Agronomía Informa. Recuperado a partir de <https://www.agro.uba.ar/noticias/node/1555>
- Cavalanti, A. (2016b). Semana de la Memoria en la FAUBA. Agronomía informa. Recuperado a partir de <https://www.agro.uba.ar/noticias/node/1556>
- Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01>

Políticas sobre derechos humanos en la Universidad.

La producción de contenidos con la participación activa de organismos y familiares

Jorge Amitrano; Luis Angilletta; María Katz

Comisión DD. HH., Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA

jorgeamitrano@yahoo.com.ar; luis.angilletta@fadu.uba.ar; mariakatzarq@gmail.com

La falsificación (de la historia) ha perseguido precisamente esta finalidad: impedir, a través de la desfiguración del pasado, que los argentinos poseamos la técnica, la aptitud para concebir y realizar una política nacional. Mucha gente no entiende la necesidad del revisionismo porque no comprende que la falsificación de la historia es una política de la historia, destinada a privarnos de experiencia que es la sabiduría madre.

(Arturo Jauretche, 2006)

El objetivo de esta ponencia es a recrear la experiencia desarrollada por la Comisión de Derechos Humanos de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires a partir de 2014 hasta la fecha. La Comisión está constituida por un colectivo de profesorxs, graduadxs, estudiantes y personal no docente.

La mirada sobre la dimensión político-militante

En la búsqueda de la reconstrucción de la memoria histórica de lo sucedido en nuestra Facultad, comenzamos la investigación desde los años previos a la instauración de la última Dictadura cívico militar, rastreando en los inicios de los movimientos políticos estudiantiles, su progresión y la reacción del Estado, que dio lugar a una de las etapas más oscuras de la historia de nuestro país.

Fue entonces que rescatamos los documentos políticos pedagógicos elaborados por aquella generación de estudiantes a partir de 1967, a través de la reedición del libro “Antología pedagógica”.

Según la reproducción fiel de la portada de la Antología I, se trataba de “4 años de producción político – pedagógica del peronismo en la Facultad de Arquitectura de Buenos Aires, volcados en quince meses de Gobierno Popular de la Universidad”.

En realidad la reedición compiló la Antología Pedagógica I y la Antología Pedagógica II, con lo que resume 8 años de producción, entre 1967 y 1974.

Escribíamos entonces:

Esta producción político-académica, realizada por docentes y estudiantes de nuestra Facultad, es uno de los hitos más importantes en cuanto a la elaboración de un pensamiento propio específico de nuestras disciplinas. Debemos destacar que han sido concebidas desde un compromiso militante personal y colectivo admirable, no solo desde los ideales expuestos y proyecciones para lograr un país mejor sino también porque la defensa de estas ideas ha sido motivo de persecución, proscripción, cárcel, desaparición física y muerte. Esta publicación pone en valor lo producido por la generación de los años '70 promoviendo una reivindicación más en el compromiso por la Memoria, Verdad y Justicia. (Antología pedagógica, 2014)

En el proceso de reedición tomamos contacto e invitamos a colaborar en el mismo a lxs protagonistas, entre ellos a Norberto Chaves, jefe del departamento pedagógico de la FAU en esos años y uno de los fundadores de TUPAU - Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo, quien escribió en el nuevo prólogo:

Por poner una fecha, nuestra experiencia política se inició en el año 1966. Exactamente el día en que las fuerzas armadas derrocaron al gobierno constitucional de Arturo Illia e invadieron la universidad pública.

(...) Como se explica en la “nota del equipo editor” de la primera edición, la publicación no pudo realizarse en la FAU, pues la intervención se nos adelantó. La publicamos privadamente en la imprenta de unos compañeros, que, a poco de imprimirla, nos rogaron que nos la lleváramos pues tenerla en su depósito era peligroso. Más peligroso aún era tenerla en nuestras casas. Las cargamos en auto, las llevamos al puerto, las subimos a un velero de un compañero y las arrojamos al río. Sólo quedaron algunos ejemplares en desvanes y dobles fondos. Ahora reflotan.

(...) Nos juntamos en el 66, por culpa de un golpe militar, y tuvimos que dispersarnos en el 76, por culpa de otro. Diez años en los que transcurrieron varias décadas de crecimiento político y cultural. Y ese desarrollo intenso y acelerado forjó un nuevo tipo de militante universitario. Lo llamamos “el estudiante del pueblo”. (Antología pedagógica, 2014)

A partir de ese acercamiento al sujeto político de la Facultad de los '70 y sumado a la necesidad de conocerlxs y reconocerlxs en profundidad comenzamos la tarea de relacionarnos con sus familiares.

Nos apoyamos en dos Resoluciones de nuestro Consejo Directivo de comienzos de 2015:

La primera (Resolución CD 075 del 19 de marzo de 2015) que hacía oficial la creación de la Comisión de Derechos Humanos y le encomendaba realizar un nuevo monumento / homenaje / bandera para ser inaugurado el 24 de marzo de 2016, en ocasión de cumplirse el 40° aniversario del Golpe cívico militar y Día Nacional por la Memoria la Verdad y la Justicia. La segunda (Resolución CD 196 del 28 de mayo de 2015) establecía que los estudiantes y trabajadorxs (docentes y no docentes) de la FAU, detenidxs, desaparecidxs y asesinadxs por el Terrorismo de Estado seguirán figurando en los registros de la Facultad en sus condiciones de tales. Además, dicha Resolución facultó al Decano a la entrega de copia fiel de los Expedientes Académicos y/o Legajos de todxs lxs estudiantes, docentes y no docentes desaparecidxs durante la Dictadura Cívico Militar a sus familiares directos.

Comenzó entonces el trabajo conjunto con los distintos Organismos de Derechos Humanos y con el Equipo Argentino de Antropología Forense.

El primer paso, en colaboración con Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, fue el acto de restitución de los Legajos a dos nietos recuperados. El 29 de mayo de 2015 se entregaron los expedientes académicos de Ana María del Carmen Granada y Hugo Alberto Castro, ambxs estudiantes de la FAU desaparecidxs por el terrorismo de Estado.

El de Ana María del Carmen Granada lo recibió su hijo Manuel Gonçalves Granada, nieto recuperado N° 57, quien recuperó su identidad en agosto de 2012, y es integrante de la Comisión Directiva de Abuelas de Plaza de Mayo.

El de Hugo Alberto Castro lo recibió Jorge Castro Rubel, nieto recuperado N° 116, cuya identidad fue recuperada en diciembre de 2014.

Respecto de la nueva Bandera es pertinente contar un poco de historia.

El Patio Central de nuestra Facultad está presidido desde fines de la Dictadura / comienzos de la Democracia por una Bandera en recuerdo de nuestros compañerxs detenidxs desaparecidxs. La primera versión en papel, pintada a mano, fue quemada en 1983. Se sucedieron cuatro versiones más, 1983 (b), 1985, 1987 y 2006, siempre incorporando y actualizando la información, resultando un ícono irremplazable para la defensa de las políticas de DD. HH. en nuestra comunidad educativa.

La Comisión comenzó entonces a recopilar la información necesaria para actualizar el listado y evaluar los alcances del nuevo monumento / homenaje / bandera.

Con ese propósito lxs integrantes de la Comisión nos reunimos con integrantes de distintos Organismos de Derechos Humanos, el EAAF y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

La bandera existente en el Patio Central de nuestra Facultad contaba con 108 detenidxs, desaparecidxs, siete de lxs cuales no tenían registro fotográfico.

Con la colaboración prestada por integrantes del EAAF y del Archivo Nacional de la Memoria logramos incorporar a la nueva bandera las fotografías faltantes.

Además, se verificaron y sumaron los datos biográficos y fotográficos de nueve detenidxs, desaparecidxs más de la FAU, que se incorporaron a la base de datos para realizar la nueva versión.

A esa información se sumó también la de los apodos / nombres de guerra y la militancia de los detenidxs, desaparecidxs, cuestión que generó intensos debates y tensiones en el interior de nuestra comunidad educativa.

Toda la información contenida en la nueva base de datos fue relevada, sugerida y consensuada con todos los Organismos mencionados precedentemente.

El 23 de marzo de 2016, en ocasión de la vigilia del 40° aniversario del Golpe cívico militar tuvo lugar en nuestro Patio Central el acto en que se desplegó la nueva Bandera.

Y nuevamente lxs compañerxs estudiantes, docentes y no docentes detenidxs, desaparecidxs de la FAU se hicieron visibles.

Visibles sus nombres, sus rostros, su militancia, su fecha de desaparición y/o asesinato.

También pasamos por uno de los momentos más valiosos y gratificantes del trabajo de la Comisión que es la entrega de los Legajos de los compa-

ñerxs estudiantes, docentes y no docentes detenidxs, desaparecidxs a sus familiares.

Los familiares recibieron de manos de lxs Consejeros Directivos, en representación de los tres claustros, la cantidad de 50 Legajos. Sentimos en ese momento que hacemos nuestro pequeño aporte en restituirles a las familias una parte de su historia, la que la Dictadura les robó.

Rescatamos algunas palabras que pronunciaron en el acto familiares e integrantes de Organismos:

Lita Boitano, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas.

Recibió el Legajo de su hijo Miguel Ángel Boitano estudiante desaparecido de la FAU.

Y algo más quiero decir, porque estamos al lado, aquí, del Parque de la Memoria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado - : compañeros, estas caras que ven aquí, están en las placas del monumento.

(...) Lo terminamos después de 18 años, que llevó la construcción total. Y faltan esculturas, pero lo más importante para todos nosotros es el monumento, los nombres.

(...) y todo lo que pusimos y puso la Facultad, se hizo pensando que ese lugar era para conmemorar a nuestros familiares; a nuestros hijos. Rendirles homenaje, valorarlos.

Es un lugar que por lo menos así lo siento -y no hay persona que me diga lo contrario- es un lugar de paz y de energía. Nos llena de fuerza cada vez que venimos a ver los nombres de nuestros hijos.

(...) Así que realmente, creo que la Memoria, la Verdad y Justicia, compañeros, todos las hacemos contando. Contando. Hay que hablar y hablar y hablar. Los más jóvenes conocen poco de la historia. Y hoy está aquí, en la Bandera.

Taty Almeida, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora.

Acompañó a Oscar Leguizamón a recibir el Legajo de su hermano Eduardo Raúl Leguizamón, estudiante desaparecido de la FAU)

Muchísimas gracias a todos aquellos que han hecho posible -no digo acto, es un encuentro- éste encuentro con personas que tienen memoria.

(...) Estoy muy conmovida y además, con gran placer veo que en esta ban-

dera figura el nombre de todos y cada uno; y el nombre de guerra que tenían. Además figura la militancia. Parece mentira que todavía hoy alguien se oponga a la palabra militancia. Militancia es compromiso. Militancia es no pasar por la vida sin comprometerse a ayudar al otro.

Sinceramente felicito a los que se acordaron y han puesto dónde y cómo militaba esa maravillosa generación “setentista”.

Graciela Lois, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas.
Recibió el Legajo de su marido Ricardo Omar Lois, estudiante desaparecido de la FAU.

Hace diez años pusimos la otra bandera con las fotos y con los nombres de los compañeros. Y la bandera que hoy se inaugura -como bien se dijo recién- es un trabajo de memoria y de investigación entre los que quedamos.

Recuperar el alias o nombre de guerra -que como yo le decía hoy al Decano- es muy importante, porque muchos de nosotros no nos conocíamos por el nombre y el apellido, a pesar de que muchas veces nos tocaba cursar juntos.

(...) Por eso esto es muy importante. Muy importante la pertenencia, que es la identidad de cada uno de nosotros; lo que nunca nos avergonzamos de recordar, y lo que nunca nos avergonzamos de reivindicar, que es nuestra pertenencia política sea cual sea. Nuestro derecho a transitar por ésta Facultad defendiendo nuestras ideas, y cómo las defendimos en su momento, por una Universidad Nacional y Popular. Esa era la facultad; esa era la carrera que queríamos. La Carrera para el pueblo y no para las clases dominantes.

Carlos Pisoni, Agrupación HIJOS por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio.

Recibió el Legajo de su madre Irene Inés Bellocchio estudiante desaparecida de la FAU.

Gracias a las autoridades de la Facultad y de la Comisión por este homenaje. Gracias a los compañeros de las agrupaciones estudiantiles también que hacen posible esto. Es muy importante para nosotros ver los rostros de ellos acá. Mi mamá está allá, se llamaba Irene Bellocchio.

A mí me encanta recibir este legajo porque seguramente hay alguna foto, alguna cosa que nosotros no tenemos; investigar cómo eran como estudiantes también está bueno.

(...) Y yo creo que es algo que nosotros tenemos que valorar en el sentido de poder reivindicarlos como eran, que eran militantes. Para ellos lo primero que estaba en su vida era la militancia, y nosotros estamos orgullosos de ellos. Mi mamá militaba en la JTP, y mi papá en la JUP de Montoneros; y así tantos otros en el PRT, otros en la Juventud Guevarista, otros en el movimiento sindical, y estamos orgullosos de eso.

Fueron innumerables y muy sentidos los agradecimientos y el afecto recibidos luego del acto por parte de lxs familiares, lo que nos animó a continuar con el camino emprendido.

En tres actos posteriores, dos en 2017 y una en 2018, entregamos 14 expedientes académicos más, para totalizar 66 Legajos restituidos sobre los 117 casos acreditados a la fecha.

La mirada sobre la dimensión humana

A comienzos de 2017, haciendo el balance de lo realizado hasta ese momento, evaluamos que la mayoría de nuestras acciones, si bien contaron con gran participación de actores externos, estaba quedando confinada al interior de nuestra Facultad.

Además queríamos continuar nuestro acercamiento a los familiares, incorporarlos al trabajo de la Comisión y tener otra mirada sobre lxs compañerxs detenidxs, desaparecidxs, más allá de lo político.

Decidimos entonces que el paso siguiente debía necesariamente ser pensado en función de trascender ese marco.

Y entonces hicimos un libro.

El libro Siempre presentes es un homenaje a cada uno de los 117 compañerxs detenidxs, desaparecidxs de la FAU, en la búsqueda de conocerlxs, reconocerlxs e incorporarlxs a la memoria histórica de la Facultad y como reconocimiento a su lucha por una sociedad más justa.

Es además, la oportunidad de acercar la historia que se forjó en nuestra Facultad, no sólo a las nuevas generaciones de estudiantes, sino también al conjunto de la sociedad.

Roberto “Toti” Corvaglia, presidente del centro de estudiantes de la FAU en 1973 y 1974, quien escribió el prólogo del libro:

Nuestros compañeros fueron parte activa de la lucha, movilización y resistencia; muchos sufrieron la muerte, represión, persecución, prisión, asesinato, desaparición y tortura, muchos se exiliaron (en el interior del país o en el extranjero).

(...) La facultad antes de la dictadura era un espacio público con mucha participación, efervescente, con una relación muy fuerte con la sociedad.

(...) Aquellos estudiantes eran protagonistas y se sentían parte de una transformación, tenían una fuerte y decidida voluntad de cambiar la sociedad, estuvieron dispuestos a relegar sus sueños personales y profesionales en pos de un proyecto político-social colectivo. (Siempre Presentes, 2017)

Siempre presentes también intenta ser una mínima, pero sentida, retribución a sus familiares por lo que el terrorismo de Estado les quitó.

Sentimos esa deuda como propia.

Es por eso que lxs invitamos a participar en el Libro escribiendo sus testimonios, compartiendo sus recuerdos, junto con fotos, dibujos, poemas de aquellxs jóvenes militantes estudiantiles, docentes y no docentes.

Y a esa invitación los familiares nos respondieron con el corazón y generaron un capítulo del libro que es sencillamente conmovedor y que, de por sí, justifica todo el esfuerzo realizado.

Los familiares no sólo colaboraron, sino que se apropiaron del Libro, de su producción, de su edición. Suyo es el arte de tapa y las ilustraciones del interior.

La inclusión de su perspectiva y sus sentimientos genera una carnadura y vitalidad muy particular, además de transmitir a lxs actuales estudiantes y el resto de la comunidad educativa los puntos de contacto entre ellxs y las víctimas de la Dictadura cívico militar.

A todos lxs que participaron, aún a costa del dolor de la ausencia, les vamos a estar eternamente agradecidos.

Reflexión final

Hemos resumido brevemente cuatro años de producción de la Comisión de DD. HH. de la FADU - UBA, dando cuenta de la relación establecida entre la Universidad y los organismos / familiares, y de cómo esa mirada externa cuestiona, enriquece y visibiliza la tarea realizada y ayuda a ponerla en contexto para divulgarla fuera del ámbito académico.

Aprovechamos este cierre para señalar otro espacio de reflexión posible sobre la función de la Universidad pública, la relación entre la comunidad y la Facultad, y en nuestro caso entre Derechos Humanos y Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Para que esta revisión del pasado nos sirva de ejemplo, nuestra obligación es extraer lo mejor de aquella experiencia y decodificarla para los tiempos que corren.

En el caso particular de nuestra Facultad poseemos el legado de lo que fue el cuerpo teórico fundante de la acción de los compañerxs detenidxs desaparecidxs, que no fue más que comprometer a la Universidad con los derechos de nuestro pueblo.

La segunda generación de derechos humanos exige a los Estados la garantía del acceso a la salud, a la vivienda, a la educación y al trabajo. E incorporamos también en esta ecuación el derecho a la ciudad.

La arquitectura y el diseño, en este contexto, tiene un importante rol que cumplir como disciplina social y en la resignificación de nuevos roles profesionales, comprometidos con esta realidad.

Este es el desafío pendiente.

Referencias bibliográficas

- Antología pedagógica (1974), 4 años de producción político - pedagógica del peronismo en la Facultad de Arquitectura de Buenos Aires, volcados en quince meses de Gobierno Popular de la Universidad. Reedición (2014) Comisión de DD. HH. – Secretaría de Extensión Universitaria –FADU – UBA Siempre presentes (2017), Compañerxs de la FADU detenidxs, desaparecidxs y asesinados por el terrorismo de Estado. Comisión de DD. HH. – Secretaría de Extensión Universitaria –FADU – UBA
- Arturo Jauretche, 2006, Política nacional y revisionismo histórico. Obras Completas, Vol. 7, Buenos Aires, Corregidor.
- Jorge Lobos, 2012, Arquitectura y Derechos Humanos. AUS (Valdivia), no. 12, p. 14-17. (ISSN 0718-7262.)

Quien nombra, llama.

El álbum de Leonor Landaburu como construcción colectiva de memorias institucionales

Mariela Arce; Jeannet Buchailot; Marcos Griffa; María de los Ángeles Ruiz
Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba
marielaandreaarce@gmail.com; buchailotj@gmail.com; marcos.griffa@yahoo.com.ar; mariita.ruiz@hotmail.com

Quien nombra, llama y alguien acude, sin cita previa, sin explicaciones,
al lugar donde su nombre, dicho o pensado, lo está llamando.
Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer que nadie se va del todo
mientras no muera la palabra que, llamando, llameando, lo trae.
(E. Galeano)

Los caminos de Leonor

¿Cómo pensar el pasado reciente en y desde el presente? ¿Cómo hacer memoria a partir de la historia de Leonor? ¿Qué es eso que nos pasa a aquellos que hacemos memoria? ¿Cuál es el lugar de la memoria en nuestras prácticas educativas? ¿Cómo habitar la memoria en las instituciones de formación? ¿Cómo se construyen estos recorridos de memorias en tanto aportes a la formación académica en el proceso de conformación de una universidad pública?

Como parte de la propuesta de la construcción de la memoria del Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, se recupera la historia de vida de Leonor Rosario “Noni” Landaburu de Catnich.

Leonor nació en Villa Mercedes, San Luis, el 20 de noviembre de 1951. Estudió en la Universidad Nacional de Córdoba, donde se recibió de Licenciada en Ciencias de la Educación, y en el Instituto Dr. Domingo Cabred, donde recibió el título de Profesora de Oligofrénicos, actualmente Profesorado

Universitario en Educación Especial. El 31 de agosto de 1977 fue detenida y desaparecida en Capital Federal. Tenía 25 años y estaba embarazada de 7 meses y medio.

En su nombre, el 17 de noviembre de 2016 se realizó un homenaje en el patio de la Facultad. En este encuentro y en los siguientes participaron familiares, integrantes del área de educación del Archivo Provincial de la Memoria, docentes, jóvenes y adultas/os de los talleres del Espacio de Participación Cultural y Tic (EPCyTic), docentes y estudiantes de nuestra Facultad y del Ipem 270 “Manuel Belgrano” del Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT), egresados/as de la Escuela Figueroa Alcorta, adscriptos/as, artistas y comunicadoras.

El EPCyTic reúne propuestas de investigación-acción que buscan poner en tensión problemáticas relacionadas a la discapacidad en las juventudes, a través de dispositivos que recuperan la modalidad de taller junto a producciones culturales y artísticas. Quienes participan en dichos talleres tienen un papel activo en la elaboración, desarrollo y toma de decisión de los distintos proyectos. El diseño de los mismos recupera el enfoque social de la discapacidad (Palacios; 2008) así como los aportes que plantea el modelo de la diversidad (Palacios, Románach; 2006) a la problematización y reconocimiento de la misma como valor a construir en el escenario de acceso y ejercicio de derechos.

Es por ello que, desde este espacio, y con motivo de la organización del homenaje a Leonor se inicia la comunicación con sus hermanos/as. Sus presencias, y sus palabras dedicadas a su recuerdo, llenaron de sentidos esta actividad: “El paso de ella por este instituto, la formación recibida junto a su vocación de educadora y ser humano solidario, la llevó a trabajar fortaleciendo las habilidades existentes en cada alumno, humanizando la educación especial” (María Ester- Hermana de Leonor).

Para dar vida a su memoria se plantó un algarrobo y se colocó a su pie una placa que recuerda su paso por el Instituto Dr. Domingo Cabred.

Estas fueron las palabras de Roberto - hermano de Leonor - al terminar de plantar junto a sus hermanos el árbol en homenaje a ella:

Quiero expresar nuestro agrado y alegría por poder compartir con los alumnos y profesores este acto en el ámbito que Noni se formó hace más de 40 años.

Mirando a los que están presenciando este sentido homenaje, alumnos, profesores, amigos y compañeros, los recuerdo a ambos [Leonor y Juan, su compañero] y le pido al airoso algarrobito recién plantado que creciera alto y fuerte como la memoria que se merecen. (Roberto – Hermano de Leonor)

En el marco de las actividades de la Semana de la Memoria del año 2017 se comienza con la construcción colectiva del Álbum de Vida de Leonor Landaburu. Ese fue el primero de muchos otros momentos compartidos, que se fueron transformando en camino no sólo de tiempo sostenido sino de encuentros y memoria presente, momentos que aún siguen convocando para encontrarse con la historia de Noni y a partir de ella con la historia de muchas/os, con nuestras propias historias.

Porque nombrar a Leonor no es sólo hacer presente su ausencia. Nombrar a Leonor es nombrarnos, hacernos presentes, constituírnos, interpelarnos, interrogarnos. Y sostener la pregunta, aunque (nos) incomode:

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo (...) la represión de la pregunta no es sino la dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. (Freire y Faundez, 2014, p.70)

La pregunta aparece recurrentemente en los talleres: ¿por qué (nos) desaparecieron a Leonor? ¿Por qué (nos) pasó? ¿Por qué...?

Hacer de la pregunta y de la memoria, una pedagogía, que articule los procesos de construcción de saber, significación y apropiación de nuestra historia reciente, donde la recuperación del pasado se convierta en principio de acción para el presente (Minatti, 2013).

Todorov plantea que:

El uso literal [memoria literal], que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar [memoria ejemplar], por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones

de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. (Todorov, 2000, p.32)

En este pensar-nos/preguntar-nos, la experiencia construcción del Álbum de Vida de Leonor es una experiencia narrativa, es decir, habilitante de modos múltiples de narrar con los que nos venimos encontrando, sintiendo, pensando, conociendo. En este sentido, la narración parte de la vida de Leonor en tanto historia memorable (Benjamin, 1991) y se encuentra en y con las vidas y memorias de quienes participamos de los espacios talleres. Se multiplica en formas no determinadas, se hace y reconoce colectiva.

El carácter múltiple de la narración y sus formas permite construcciones presentes que dan cuenta de una dimensión temporal en movimiento, sin fijaciones ni capturas, donde el pasado dialoga con el presente y el futuro, arribando a la construcción de un tiempo que incluso excede a esa determinación temporal.

El tiempo del hacer memoria excede, desborda el tiempo del taller, transcurre en otros tiempos. Como dice María Ester, hermana de Leonor, cada uno sabe el tiempo que necesita. En este sentido, el tiempo del hacer memoria es un tiempo que se ensancha, que adquiere duración, para dar lugar a narrativas que se enlazan, que cobran sentido. Es un tiempo devenir, un tiempo con aroma:

La narración da aroma al tiempo. El tiempo de puntos, en cambio es un tiempo sin aroma. El tiempo comienza a tener aroma cuando adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa o una tensión profunda, cuando gana en profundidad y en amplitud, en espacio. (Han, 2015, p. 38)

La narrativa que se construye en el tiempo (devenir, ensanchado) del taller, va entramando palabras, recuerdos, imágenes, sonidos, aromas y silencios. Lo múltiple, al igual que Noni, se-nos hace presente.

De multiplicidades, espacios y conexiones

La construcción de los encuentros-talleres adquiere desde el comienzo características asociadas a lo impredecible, a lo heterogéneo, aquello que no es posible delimitar de antemano. La propuesta abrió la construcción del

Álbum de Vida de Leonor, los modos para ello tuvieron que ver más con búsquedas que con delimitaciones o encuadres a seguir.

De allí, es posible acercarnos a la noción de rizoma que Deleuze y Guattari (2004) plantean, en tanto construcción de multiplicidad, hacer que se distancia de lo único, que lo hace parte de lo múltiple:

Lo múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre $n-1$ (sólo así sustrayéndolo, lo Uno forma parte de lo múltiple). Sustraer lo único de la multiplicidad a constituir: escribir a $n-1$. Este tipo de sistema podría denominarse rizoma. (Deleuze y Guattari, 2004, p.12)

La aproximación a lo que acontece en cada encuentro-taller se encuentra interpelada por su propia forma, es decir, lo múltiple interpela el registro de lo múltiple ya que se trata de un devenir que se construye a partir de conexiones, desconexiones y reconexiones no sólo de sentidos sino de experiencias sensoriales, emocionales, gestuales, singulares y colectivas que se encuentran en la circulación de intensidades que las impulsa (Deleuze y Guattari, 2004).

Los silencios entran a formar parte de aquellos actos diversos que conforman multiplicidad. De este modo las miradas, los gestos, la respiración, los silencios y ya no sólo las palabras, se encuentran como dialectos en las memorias:

Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales. Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cognitivos: no hay lengua en sí, ni universalidad del lenguaje, tan sólo hay un cúmulo de dialectos, de patois, de argots, de lenguas especiales. (Deleuze y Guattari, 2004, p.13)

Existen momentos en los espacios de taller donde las miradas se conectan con silencios, donde un gesto se acompaña con un cambio de respiración, una palabra se une a un movimiento pequeño. En la multiplicidad de los actos, los silencios denuncian visibilidades, luchas por elucidar (Cas-

toriadis, 1999). Los silencios, en plural - y ya no el silencio del poder-, conectan con actos diversos para traer al encuentro aquello silenciado.

La multiplicidad transversaliza estos espacios haciendo que quienes participamos,elijamos estar presentes, respetando las decisiones colectivas respecto a la fecha de los encuentros, el tiempo de duración de los mismos que se redefine en función de las características de cada uno de ellos, necesidades, emociones, expectativas, conexiones que surgen allí; tiempos que transcurren para pensarnos, sentirnos en nuestras memorias a partir de la historia de Leonor.

Se abren recorridos por la historia de vida de Leonor a través de los relatos de sus hermanas/os y sobrinas/os, el blog digital que ellas/os han construido - <http://tiostebuscan.blogspot.com.ar> - posibilita recuperar desde allí fotografías, anécdotas, fechas en su historia familiar, distintos momentos de su vida, lugares de trabajo y estudio, afectos.

Estudiantes, egresadas y docentes de distintos espacios participan compartiendo experiencias relacionadas a memorias en sus espacios de trabajo y estudio, proyectos, debates, visitas a museos, muestras artísticas.

Una visita al Archivo Provincial de la Memoria (APM), permite encontrarnos con otras historias. La inmensidad allí en cada una de ellas, nos sensibiliza en lo que significa un álbum para una familia que empieza a construirlo.

El recorrido del espacio del APM, sus salas, nos lleva a encontrar parecidos en los rostros de algunas fotos, por ahí entre palabras y silencios, dejándonos recorrer por el espacio, descubriéndonos familiares de esas historias, sentir nuestra historia ahí.

Este proceso de traer el pasado al presente, en un grupo de personas que se relacionan en el contexto de una institución, nos lleva a hablar de memorias sociales, con recuerdos personales, pero dentro de narrativas colectivas.

Siguiendo a Halbwachs, Jelín (2000) reconoce que:

Las memorias individuales se encuentran enmarcadas por lo social. Es decir, lo social está presente siempre, uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares. (p.20)

La presencia de los familiares de Leonor nos acerca no sólo a su vida y a la memoria social que no sólo nos construye sino también nos acerca a nosotras/os mismas/os en tanto colectivo.

Miradas, silencios, necesidad de nombrarnos, de recorrer una y otra vez nuestros nombres, los nombres de quienes estamos ahí en el encuentro, los nombres de nuestras hermanas y hermanos, los nombres de quienes no están. La presencia de las/os hermanas/os de Leonor a través de correos, de sus cartas, de sus audios o la comunicación virtual, nos acerca, nos hace cercanos, familiares en las memorias.

La experiencia relacionada a los encuentros-talleres de construcción del Álbum de Vida de Leonor, este hacer memoria de su historia, nos encuentra en un hacernos, es decir, nos permite ponernos a la intemperie, descubrir conexiones, intersticios subterráneos que se dejan ver, se animan a ver y a verse conociéndonos y reconociéndonos construidos en la memoria social.

Cada espacio de tiempo entre un encuentro y otro, no es un tiempo en suspenso, es un tiempo en movimiento que va entrelazándose entre lo que aconteció en el que fue y la incertidumbre de lo que llegará con el que está por venir, es un caminar con sentido hacia lo que nos está esperando.

El hacer memoria en los procesos de formación

Los talleres de construcción del Álbum de Vida de Leonor Landaburu se configuran como espacios de reflexividad y acción que posibilitan la producción de sentidos en relación a las memorias, no solo desde un relato que va tejiendo el devenir del pasado, sino con el carácter crítico que involucra la práctica reflexiva que se pone en juego en esta construcción. Incorporando nuevas preguntas, interviniendo, interpelando y ampliando los marcos de la memoria social (Raggio, 2012).

En los mismos se recupera el carácter dinámico de las memorias, así como el contexto de su construcción que lleva a pensar la importancia del con quiénes, el en dónde, y el para qué en las propuestas educativas (Minatti, 2013).

En esta tarea de reconstruir y resignificar la memoria institucional como aporte a la construcción de sentidos sobre el pasado reciente, el trabajo con la historia de vida de Leonor permite asumir el desafío de aprender desde la propia historia, e instalar desde allí un posicionamiento crítico como principio político-pedagógico (Birgin y Dussel, 2000)

Es aquí cuando nos detenemos -si es posible, detenerse- a reflexionar acerca del carácter ético y político que se pone en juego al hacer memoria en los

espacios de formación académica. En este sentido, revisamos el lugar que ocupa la palabra, la memoria (verdad-justicia), los silencios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y allí aparecen algunas preguntas: ¿cómo construir/reconstruir conocimientos desde el silencio? ¿Cómo se construye el carácter académico-político en el campo de la formación?, ¿cuál es el aporte de estos recorridos de memorias a la formación académica en el proceso de conformación de una universidad pública? Estos interrogantes nos aproximan al planteo de Hannah Arendt (1997) relacionado a que la acción, sin embargo, sólo es política si va acompañada de la palabra (lexis), del discurso, asumiendo de este modo la importancia de significar nuestras experiencias, de darles sentido (y sentirlas) desde su lugar ético y político.

En relación a pensar los aportes de estos recorridos de memorias para la formación académica, la misma experiencia nos lleva a la necesidad de reconocernos en nuestras implicancias y junto a ellas, de algún modo, poder hacer visibles los supuestos que tienen que ver con el campo epistémico y metodológico, pero también ético y político. Esa reflexividad conduce en cada encuentro a preguntarnos acerca del lugar del Otro, no sólo en los recorridos de experiencia sino en la construcción de conocimiento.

La dimensión ética entonces nos interpela en el carácter relacional de nuestras prácticas, así como en el movimiento inacabado, presente en los procesos de conocimiento. En este sentido, la dimensión epistemológica al encontrarse integrada por un conocer por relaciones, da cuenta de una dimensión ontológica que no puede ser pensada desde lo Uno – en tanto lugar de individualidad- sino desde la relación con ese Otro: somos en la relación, que hace también a la dimensión metodológica de las perspectivas asumidas.

La dimensión epistemológica está entonces integrada por un conocer por relaciones. No significa esto la pérdida de la individualidad, sino la noción de que somos en la relación. El Uno se reconoce como tal por la presencia del Otro y por la relación que sostienen entre sí. Se es en la relación y no se puede ser fuera de ella. (Montero, 200, p.8)

Pensar los procesos de construcción de conocimiento conlleva también cierta reflexividad acerca de los modos en que nos relacionamos con el conocimiento, aquello que “hacemos” con él y a su vez, nos hace en el

reconocimiento de las implicancias de una dimensión política en esta construcción.

Producir conocimiento entonces tiene consecuencias políticas y puede ser el producto de una política. Saber es un fenómeno con consecuencias políticas; publicar o privatizar el conocimiento es un hecho político y también lo es el lugar que se ocupa en la relación de conocimiento. (Montero, 2001, p.7)

En este sentido y recuperando los aportes de Hannah Arendt (1997), pensar lo público en la dimensión política no sólo reconoce el aparecer, hacer visibles nuestras construcciones de conocimiento, revelar quiénes somos a través de la palabra y la acción sino también y por ello mismo reconocer la pluralidad que hace a un mundo común.

Y así será por siempre. Será para siempre esa espera de hermanos y sobrinos con las manos llenas de flores. Seguiremos siendo nosotros quienes alimenten el fuego de la esperanza con el que imaginemos que nuestra hermana regresa al nido. (Carlos, hermano de Leonor)

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997). ¿Qué es política? Traducido por Rosa Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Birgin, A., y Dussel, I. (2000). Seminario Rol y Trabajo Docente. Buenos Aires. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.
- Benjamin, W. (1991). El narrador. Traducción Roberto Blatt. Madrid: Ed. Taurus.
- Castoriadis, C. (1999). La institución imaginaria de la sociedad. Bs.As., Argentina, Ed. Tusquets.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia, Ed. Pre-Textos.
- Freire, P., y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Bs. As., Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Han, B. (2015). El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Bs. As., Argentina, Ed. Herder.
- Jelin, E. (2000). Los trabajos de la memoria. España, Siglo Veintiuno Editores.
- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. Córdoba, Espacio para la Memoria La Perla - Campo de la Ribera.
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. Universidad Central de Venezuela Athenea, Digital - núm. 0: 1-10.
- Palacios, A. (2008). El Modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, Ediciones CERMI
- Palacios, A. y Románach, J. (2006) El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. España, Ediciones Diversidad.
- Raggio, S. (2012). Los jóvenes y las memorias. Bs.As. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la Memoria. Barcelona, Editorial Paidós.

Cartas a las Abuelas.

Experiencias compartidas en la muestra

La lucha escrita, la solidaridad puesta en palabras

Cristina Bettanin; Gabriela García; Fabricio Laino Sanchis; Leticia Marrone;
Gabriela Poggi; Héctor Rombola; Paula Zubillaga
Universidad Nacional de José C. Paz; Universidad Nacional de Avellaneda;
Red por el Derecho a la Identidad-Canadá/USA
cbettanin@unpaz.edu.ar; pzubillaga@unpaz.edu.ar; leticia.marrone@gmail.com

Introducción

La colaboración de la sociedad con la lucha de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (AAPM) comienza a producirse con fuerza cuando esta asociación profundiza la estrategia de difusión, con eje en que los nietos/as que buscaban ya podrían buscarlas a ellas, es decir, acercarse a las Abuelas. Eran los años 1996, 1997, se había producido la aparición pública de la Agrupación HIJOS y se estimaba que los nietos/as que se buscaban ya eran jóvenes que posiblemente tuvieran dudas sobre su origen. En ese marco AAPM comienza a realizar diferentes actividades culturales para convocarlos, como el primer recital de Rock, y establece vínculos con las universidades, pensando que serían lugares donde transitarían sus seres queridos. Es así que desde esos años ya podemos encontrar las primeras experiencias de colaboración entre las Universidades y las Abuelas.

En este trabajo presentaremos una iniciativa concreta de producción cultural realizada en conjunto entre dos Universidades Nacionales -en el marco de dos proyectos de extensión-, la Red por la Identidad de EE. UU. /Canadá y la AAPM.

Antecedentes

La colaboración de la sociedad con la lucha de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (AAPM) comienza a producirse con fuerza cuando esta asociación profundiza la estrategia de difusión con eje en que los nietos/as que buscaban ya podrían buscarlas a ellas, es decir, acercarse a las Abuelas. Eran los años 1996, 1997, se había producido la aparición pública de la Agrupación HIJOS y se estimaba que los nietos/as que se buscaban ya eran jóvenes que posiblemente tuvieran dudas sobre su origen.

En ese marco la AAPM comienza a realizar diferentes actividades culturales para convocarlos, como el primer recital de Rock, y establece vínculos con las universidades, pensando que serían lugares que transitaban frecuentemente sus seres queridos. Las experiencias más significativas fueron la conformación del Archivo Biográfico Familiar de la AAPM, mediante un convenio con la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, o la realización de muestras gráficas con la Carrera de Diseño de la FADU-UBA, en las que los estudiantes tenían participación plena en las producciones artísticas y sociales. Es así que desde esos años encontramos las primeras experiencias de colaboración entre las Universidades y las Abuelas, en un contexto de marcado crecimiento del consenso social favorable a la búsqueda de las Abuelas. Durante todos estos años otros sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil se fueron comprometiendo con la lucha de Abuelas y, como consecuencia de ello, se fueron logrando consensos sociales que posibilitaron que aumenten las denuncias, las presentaciones espontáneas de personas con dudas, se fortalezcan los espacios estatales destinados a la búsqueda de los/las nietos/as y se creen otros nuevos.

En el marco de la creación de las nuevas Universidades Nacionales, estas experiencias previas fueron resignificadas por actores concretos que se propusieron acompañar a las Abuelas desde el ámbito universitario. Es así que en dos universidades públicas surgen proyectos de extensión vinculados directamente con la AAPM: “La UNDAV con las Abuelas y por la Identidad” (2012-2018) e “Identidad en UNPAZ” (2016-2018).

Simultáneamente, otra iniciativa en apoyo de la búsqueda de nietas/os de la AAPM, es la creación de la Red por la Identidad, conformada por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones y asociaciones civiles, profesionales y todas aquellas personas que quieren colaborar en la lucha de Abuelas por encontrar a sus nietos y por defender el derecho

a la identidad. Así es como en el 2015, a medida que la búsqueda de nietas/os se extiende a otras regiones del mundo, se crea el nodo de la Red por la Identidad que cubre Canadá, EE. UU. y, por cuestiones de idioma, otros países de habla inglesa.

En el año 2017 se unificaron esfuerzos entre ambas universidades públicas para llevar adelante algunas iniciativas. En esa línea, en mayo se organizó el Seminario Internacional “El discurso de los derechos humanos entre Italia y Argentina como patrimonio cultural” entre Abuelas de Plaza de Mayo, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de José C. Paz, la Università de Macerata y la Università degli studi Roma Tre, en el que se reflexionó sobre el rol estratégico de la educación superior en la enseñanza y defensa de los derechos humanos. Otra de las iniciativas conjuntas fue la Muestra de Cartas “La lucha escrita: La solidaridad extranjera puesta en palabras” en agosto de ese año, organizada junto a Abuelas de Plaza de Mayo y la Red Argentina por el Derecho a la Identidad Canadá/USA.

La muestra en la Casa por la Identidad

El itinerario de la muestra en Argentina consistió en su inauguración en la primera semana de agosto en La Casa por la Identidad -lugar destinado a Abuelas en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esa oportunidad participaron, entre otros invitados, representantes de la embajada de Canadá.

La muestra consistió en una sección de contexto histórico donde, a través de imágenes, se ubicaba la campaña de cartas en lo que ocurría por entonces en Argentina, Canadá y el resto del mundo. Una sección contaba cómo se produjo la movilización y motivación para que miles de canadienses de todos los confines de ese país -segundo en tamaño en el mundo-, escribieran a la AAPM quienes en 1979/80 eran prácticamente desconocidas, y en tiempos anteriores a la aparición de la social media, internet, y la comunicación digital. Otra sección mostraba específicamente la exposición de cartas, donde se podía percibir la solidaridad del pueblo canadiense con el dolor del robo de niños de las Abuelas.

Una sección especial se diseñó con la finalidad de dirigirse directamente a aquellos con dudas sobre su identidad y que pudieran ser hijas/os de desaparecidos a través de respuestas a preguntas típicas como: “¿Tengo dudas sobre

quién soy?” o “¿Qué es el Banco Nacional de Datos Genéticos?”

La última sección de la muestra invitaba al público asistente a que, a través de papeles en blanco disponibles, redactara mensajes de agradecimiento a los asistentes de la muestra cuando se exhibiera en Canadá. En las muestras realizadas fuera del país, esta sección se reemplazó con estas notas y dos cartas de nietos recuperados traducidas al inglés. Esta idea permitió el intercambio entre las diferentes comunidades y países.

La muestra en UNPAZ

En su paso por de la UNPAZ, la muestra “La lucha escrita: La solidaridad extranjera puesta en palabras” se ubicó en el hall de entrada del edificio central, con el fin de darle la mayor visibilidad posible. Se instaló desde el 29 de agosto hasta el 1° de septiembre y reunió más de 90 cartas de las decenas de miles que ciudadanos canadienses enviaron a las Abuelas de Plaza de Mayo entre 1979 y 1980. La misma se inauguró con un monólogo de “Teatro X la Identidad” -herramienta de concientización y difusión de la problemática, nacida en el año 2000- e intervenciones del Rector de la UNPAZ -Federico Thea-, Héctor Rombola por la Red Argentina por el Derecho a la Identidad- Canadá/USA, la coordinadora de Casa por la Identidad -Paula Sansone- y el hermano de una de las personas que estamos buscando entre todos, miembro de Abuelas de Plaza de Mayo.

Junto a la muestra se presentó oficialmente el proyecto de extensión antes mencionado: “Identidad en la UNPAZ”, el cual está integrado por estudiantes, docentes y no docentes de la Secretaría Académica y el Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales. Por parte del proyecto expusieron Cristina Bettanin (Trabajo Social), Paula Zubillaga (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante) y Alberto Fernández (Secretario de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria).

Mientras duró la muestra, docentes del taller Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario (CIU) -dependiente de la Secretaría Académica- que integran el proyecto “Identidad en la UNPAZ” dialogaron con los estudiantes que se acercaron y distribuyeron mensuarios de Abuelas de Plaza de Mayo. Al instalarse en el hall, la muestra pudo ser visitada libremente por autoridades, estudiantes, docentes y personal no docente de la UNPAZ, al tiempo que algunas comisiones de materias correspondientes

al Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales incorporaron su recorrido a la clase del día.

La muestra en la UNDAV

Luego de estar expuesta en UNPAZ, la muestra se instaló en la UNDAV. Como mencionamos al inicio, el Proyecto de extensión “La UNDAV con las Abuelas y por la Identidad” ya venía funcionando en la universidad. Es así que, a diferencia de la UNPAZ, donde se eligió la inauguración de la Muestra a fin de presentar oficialmente el proyecto, en UNDAV se cristalizaron años de trabajo de la comunidad educativa., especialmente en la diversidad de actividades llevadas a cabo.

En principio, hubo una previa articulación entre el Proyecto de Extensión, el Programa de Red Museo UNDAV, y las carreras de Turismo, Gestión Cultural, Enfermería, Actividad Física y Deportes, Abogacía y Periodismo. Es decir que fue un trabajo artístico y cultural pensado de forma interdisciplinaria desde distintos actores de la casa de estudios que confluyó en un éxito rotundo con la participación de más de 400 estudiantes, en visitas guiadas planeadas por estudiantes y docentes de la carrera de Guiado Universitario en Turismo. Luego de esa experiencia, algunos estudiantes expresaron:

En cuanto a la muestra, fue realmente apasionante la intervención de nosotros como guías porque pensamos que se aprovechó mucho más. Además, lo bueno en esa libertad de cátedra que tenemos es que hubo intervenciones diferentes, con lo cual nosotros la propusimos para que llegue mucho mejor al público. Hicimos una especie de dramatización de un diálogo muy particular de aquella época donde se las veía a las Abuelas y a las Madres como unas locas que caminaban en búsqueda de sus hijos. Pudimos hacer toda la intervención de ese diálogo, como para darle mucho más énfasis e importancia a la muestra y todo lo que significaba.

Muy satisfechos con su tarea, reflexionaron que:

La carrera presenta una perspectiva muy interesante partiendo de plantear a los derechos humanos como parte del turismo que no es el convencional. De hecho, la gente que lo presencia queda expectante e impactada

también. Pensamos al turismo desde una perspectiva de compromiso social que debe un estudiante de la universidad pública. Uno tiene la función de visibilizar e iluminar los aspectos del país que están ocultos, es una identidad que nos caracteriza como carrera.

La Muestra fue inaugurada con una recorrida institucional encabezada por el rector de la UNDAV, Ing. Jorge Calzoni, acompañando por el Sr. Héctor Rombola, curador de la misma y referente de la Red Argentina por el Derecho a la Identidad - Canadá/USA y Roberto Sicari, secretario del Honorable Concejo Deliberante de la ciudad de Avellaneda. De la misma participaron autoridades de la UNDAV y docentes de la Universidad Nacional de José C. Paz.

La muestra viaja

En el mes de diciembre la muestra se expuso en EE. UU. y Canadá. Cabe destacar que la misma contempló un espacio interactivo para que los/las estudiantes y los/las docentes de ambas universidades pudieran escribir sus propias cartas o impresiones de la muestra. Esto se expuso en los países mencionados, generando un intercambio cultural digno de subrayar. En la actualidad, la muestra sigue su viaje por ciudades de dichos países. En cada lugar donde se exhibe, la Red Argentina por el Derecho a la Identidad - Canadá/USA busca organizaciones que colaboren en la instalación de la misma, ampliando así la red solidaria. Vale decir que cuando la muestra se presentó en Toronto, Canadá, contó con la colaboración de la organización Development & Peace Caritas Canadá y la asistencia de miembros del grupo de resistencia a la dictadura desde el exterior, quienes organizaron la mencionada campaña de solidaridad de 1979/80. Cuando se exhibe en ciudades canadienses, si se conservan cartas de dicha ciudad, estas se resaltan, ya que esta muestra habla tanto de la historia de Argentina, como de la de Canadá.

Reflexiones Finales

De todo lo expuesto, hay dos cuestiones que nos resultan importantes e imprescindibles resaltar. La primera se corresponde con la voluntad de unir esfuerzos que traspasan los límites institucionales y las fronteras nacionales. La experiencia de la muestra cobró potencia a partir de los aportes de cada uno de los grupos de trabajo: los dos proyectos de extensión, la Red y la propia institución AAPM, mediante el área de prensa y difusión y La Casa por la Identidad. La segunda, apunta a poder reflexionar sobre la diversidad que adquirió en cada Universidad a partir de su oferta curricular, su localización y la experiencia previa de docentes, no docentes y estudiantes en el ámbito de los Derechos Humanos y específicamente sobre el Derecho a la Identidad. Así, pudimos ver que se generaron diversos modos de presentar la muestra: desde las charlas a partir de éstas con la finalidad de acercar casi por primera vez a la comunidad universitaria a la temática (UNPAZ), hasta la elaboración de visitas guiadas, propias de las carreras de Turismo (UNDAV).

Referencias bibliográficas

Abuelas de Plaza de Mayo (2007). La Historia de Abuelas. 30 años de búsqueda - 1977-2007. Buenos Aires.

Identidad en UNPAZ.

Experiencias de trabajo colaborativo con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo

Cristina Bettanin; Gabriela García; Yamina Losso; Paula Zubillaga
Universidad Nacional de José C. Paz
cbettanin@unpaz.edu.ar; pzubillaga@unpaz.edu.ar

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir la experiencia de implementación del Proyecto de Extensión Universitaria “Identidad en UNPAZ”, durante los años 2017/2018. Esta iniciativa de trabajo surgió en el marco de la regularización de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), a fines del año 2015, a partir del encuentro de docentes, no docentes y estudiantes con la voluntad de colaborar con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo en la búsqueda y el encuentro de los nietos y nietas que fueron apropiados durante la última dictadura en Argentina (1976-1983).

En este sentido, los principales objetivos del proyecto fueron: Promover la formación de profesionales en la defensa de los derechos humanos mediante la formación de consensos sociales en pos de garantizar el derecho a la identidad y la actuación de la justicia; Generar espacios de reflexión acerca de la temática de la identidad en los estudiantes del Ciclo de Inicio Universitario, propiciando la posibilidad de la duda en todos los ingresantes a la Universidad; Asesorar desde la labor profesional en trabajo social al equipo de Fortalecimiento Socio-vincular de Abuelas de Plaza de Mayo.

En esta oportunidad compartiremos los fundamentos del trabajo de extensión universitaria con una asociación del movimiento de derechos humanos, los objetivos específicos del proyecto y las características que asumieron las principales actividades realizadas.

Identidad en UNPAZ

Desde 1977 a la actualidad, Abuelas de Plaza de Mayo viene realizando grandes aportes al derecho a la identidad y la búsqueda de sus nietos apropiados durante la última dictadura. Por establecer un mero orden cronológico, cabe destacar la creación en 1987 del Banco Nacional de Datos Genéticos que funciona en el Hospital Durand en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la incorporación de los artículos 7, 8 y 11 que especifican el Derecho a la Identidad a la Convención de los Derechos del Niño, la incorporación de la Convención al Derecho interno en 1990 y la formación de la Comisión Nacional por el Derecho Identidad (CONADI) en 1992. A estos logros debe sumarse el “índice de abuelidad”, dado que el análisis de ADN se ha transformado en la clave para restituir las identidades de los sujetos apropiados, constituyendo actualmente la prueba irrefutable en los juicios por apropiación y sustitución de identidad. Asimismo, a la fecha, la organización ha logrado la restitución de la identidad de 128 personas apropiadas durante la última dictadura.

Por su parte, el objetivo de la extensión universitaria es impulsar el acercamiento y la creación de vínculos de colaboración entre la universidad, las distintas instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin de generar un intercambio que permita no sólo transmitir conocimiento sino ser permeable a recibir aportes que enriquezcan los procesos de enseñanza e investigación en acción.

En este sentido, la Universidad Nacional de José C. Paz -creada en 2009 mediante la Ley 26.577-, viene realizando un acercamiento a la temática desde múltiples acciones: a partir de la creación de un espacio específico que aborda los derechos humanos al interior de la Secretaría Académica, la generación de un vínculo institucional con la CONADI, la participación de la Comisión por la Recuperación por la Memoria de Campo de Mayo, en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y en la Red Provincial de Derechos Humanos de Buenos Aires, la creación de una Cátedra Abierta de Derechos Humanos que funcionó durante el año 2016, la entrega del Doctorado Honoris Causa a la Presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, Estela Barnes de Carlotto, en 2016, la formación en posgrado a través del curso gratuito de Derecho a la Identidad organizado por la UNPAZ, la Asociación Bancaria y Abuelas de Plaza, y la Diplomatura en Salud Mental y Derechos Humanos impulsada por la UNPAZ, la Asociación Civil Enclaves y FEDUBA.

Es en ese contexto que se decidió realizar un Proyecto de Extensión que contribuyera a generar consensos en la sociedad sobre el derecho a la identidad y sobre la necesidad de que el delito de apropiación de menores sea juzgado, y sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa y local sobre los diversos aspectos de dicha problemática, a fin de contribuir con el encuentro de las personas que aún no conocen la verdad sobre su origen biológico. En esta línea, en el marco del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ” presentado por docentes, no docentes y estudiantes del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y la Secretaría de Extensión, se realizaron una serie de actividades de reflexión y difusión de la problemática del derecho a la identidad y la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo que detallaremos brevemente a continuación:

Seminario Internacional: En mayo de 2017 se organizó el Seminario Internacional “El discurso de los derechos humanos entre Italia y Argentina como patrimonio cultural” junto a Abuelas de Plaza de Mayo, la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Università de Macerata, la Università degli studi Roma Tre. El Seminario contó con el auspicio del Consorcio Interuniversitario Italiano para Argentina y la Secretaría de Políticas Universitarias. El eje central fue el rol estratégico de la educación superior en la enseñanza y defensa de los derechos humanos, y contó con la participación del Rector de la UNDAV y el Rector de la UNPAZ. Se realizó luego una mesa en la que participaron miembros de la Università di Macerata, de la Università degli studi di Rome Tre, de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo y de la UNPAZ. También se organizó un Taller de intercambio de experiencias en el que estuvieron presentes miembros de la UNQ, la UNLa, la UNAJ y la UNDAV, en el cual se narró la experiencia, entre otras, de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos que integra la UNPAZ y del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”.

Muestra de Cartas: En el marco del proyecto se organizó junto a Abuelas de Plaza de Mayo y la Red Argentina por el Derecho a la Identidad Canadá/USA, la Muestra de Cartas “La lucha escrita: La solidaridad extranjera puesta en palabras”. La misma se instaló en el hall de entrada de la UNPAZ en agosto de 2017 y reunió más de 90 cartas de las decenas de miles que ciudadanos canadienses enviaron a las Abuelas entre 1979 y 1980.

La muestra se inauguró con un monólogo de “Teatro X la Identidad” y contó con la participación del Rector de la UNPAZ, un representante de la Red Argentina por el Derecho a la Identidad-Canadá/USA, la coordinadora de Casa por la Identidad, un integrante de Abuelas de Plaza de Mayo -hermano de una de las personas que estamos buscando-, la Directora de la Licenciatura en Trabajo Social, integrantes de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y el Secretario de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria. Al instalarse en el hall, pudo ser visitada por estudiantes, docentes, no docentes y autoridades de la UNPAZ, a la vez que se organizaron recorridos específicos de comisiones de distintas materias del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales. Asimismo, durante los días de exhibición se aseguró la presencia de un docente del taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario para conversar con quienes se acercarán y distribuir los mensuarios de Abuelas de Plaza de Mayo para colaborar en la difusión de la problemática.

Muestra fotográfica: De septiembre a noviembre de 2017 se organizó una muestra fotográfica de material correspondiente al archivo Hasenberg-Quaretti - integrado por alrededor de 45 mil imágenes- que retrata la lucha de organismos de Derechos Humanos en el período 1979-1989. La misma se inauguró con una mesa-panel en la que se debatió sobre distintas estrategias de lucha a favor de los derechos humanos y en especial del Derecho a la Identidad, como el uso de imágenes, la constitución de archivos y las redes transnacionales de apoyo. Las imágenes que conforman la muestra se expusieron en los pasillos de la planta baja del edificio central de la UNPAZ, por lo que pudo ser visitada por docentes, no docentes y estudiantes de la institución. En los meses que duró la muestra, docentes del taller Sociedad y Vida Universitaria que integran el proyecto dialogaron con los estudiantes que se acercaron y distribuyeron mensuarios de Abuelas de Plaza de Mayo, a fin de colaborar en la difusión.

Siluetazo por la Identidad: En 2017 también se organizó un “Siluetazo por la Identidad” en el marco de una serie de actividades pensadas para colaborar con la “Pueblada X la Identidad” impulsada por Abuelas de Plaza de Mayo por el día nacional del Derecho a la Identidad (22/10). La actividad consistió en “poner el cuerpo” por las identidades que aún quedan por recuperar. En algunas siluetas se escribió “¿Dónde están los nietos que faltan?”

y en otras el nombre y apellido de algunas de las personas que entre todos seguimos buscando, junto a su posible fecha de nacimiento en el cautiverio de su madre o de desaparición junto a sus padres. Participaron poniendo su cuerpo para ser dibujado la mayoría de las autoridades de la UNPAZ (Rector, Vicerrector, Secretario Académico, Secretario General, Secretario de Extensión, Directora General de Acceso y Apoyo al Estudiante, director de la Licenciatura en Trabajo Social, entre otras), docentes, personal no docente y estudiantes de la institución. Luego se colocaron las siluetas dentro del edificio principal de la UNPAZ. La actividad se acompañó con la proyección de videos del área de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo y la distribución de mensuarios de dicha asociación.

Música X la Identidad: En noviembre de 2017 se organizó una jornada de “Música por la Identidad” en el marco de la “Pueblada por la Identidad” impulsada por Abuelas de Plaza de Mayo. La misma se realizó antes del inicio de las cursadas del turno noche -horario en el que se encuentra el mayor número de estudiantes- en el hall de entrada del edificio central de la UNPAZ, con la participación del trío de rock VIENTO. La actividad se acompañó con la proyección de videos del área de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo, la distribución de mensuarios de la Asociación y la letra del tema “Nietos” de dicho grupo musical, dedicado a la lucha de Abuelas. Participaron de las mismas estudiantes, docentes y personal no docente de la Secretaría Académica.

Visitas al Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA): En el marco del proyecto y gracias a un Convenio Marco entre la UNPAZ y la agrupación HIJOS, se organizaron y realizaron visitas de estudiantes del Ciclo de Inicio Universitario y de la carrera Licenciatura en Trabajo Social al Espacio Memoria y Derechos Humanos situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En general, la visita al Espacio consistió en un recorrido histórico por el predio -señalando sus marcas y usos durante la última dictadura y en distintos momentos de su historia-; una visita a la Casa por la Identidad (espacio de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo), una visita a la Casa de la Militancia (espacio de la agrupación HIJOS) y al Sitio de Memoria (el ex Casino de Oficiales, donde funcionó el centro clandestino de detención y tortura). Previo a las visitas, cada uno de los grupos trabajó en clase en torno a la problemática y según los contenidos específicos de cada una de las materias.

Las actividades se realizaron durante el horario de cursada de las respectivas materias y participaron junto a sus docentes estudiantes de distintas comisiones de la asignatura “Legislación Social y Derechos Humanos”, correspondiente al primer año de la carrera Trabajo Social y estudiantes del taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario.

Paralelamente a las actividades de difusión y concientización presentadas se desarrollaron tareas vinculadas al segundo objetivo general del proyecto: “Colaboración técnica académica con el Área de Fortalecimiento Sociovinicular” de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (AAPM).

Como parte de los antecedentes a la implementación formalizada del proyecto, situamos el surgimiento de esta línea de trabajo, generada a partir de contactos y encuentros previos con el equipo de trabajadores sociales de la AAPM. Ese contexto de encuentros y reuniones a fin de pensar la modalidad de colaboración de la Carrera de Trabajo Social de la UNPAZ, se cristalizó en una primera actividad realizada en la Universidad con el fin de promover la reflexión acerca del Trabajo Social en la AAPM, y del derecho a la identidad. Es así que la actividad se realizó en el año 2016, antes de conocer los resultados de la evaluación del proyecto.

En esa jornada del 5 de septiembre del 2016, la UNPAZ le otorgó a Estela Barnes de Carlotto el Doctorado en Honoris Causa, de modo que fue un día especial para la comunidad universitaria y especialmente para los/las docentes que venían pensando modalidades de colaboración con la Asociación, como los/las del curso de ingreso o los/las de las carreras del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales.

En el marco de desarrollar esta línea de trabajo, la Carrera de Trabajo Social seleccionó a una docente de la casa para participar activamente en el equipo conformado en 2015 por Trabajadores Sociales -primera vez en AAPM que trabajadores/as sociales conformaron un área de intervención-. Su tarea fue participar directamente en los procesos de intervención llevados a cabo por dicho equipo de trabajo a fin de cumplir con el objetivo de colaboración técnica. A partir de estos intercambios y tareas comunes con la institución, se generaron instancias de reflexión y capacitación sobre esta línea de intervención social.

En principio, se destaca que se consolidó un espacio institucional en el que se han podido desplegar acciones relacionadas fundamentalmente a las funciones profesionales del Trabajo Social: Asistencia, Gestión, Educación.

Se logró articular y enlazar demandas y necesidades sentidas tanto individuales como grupales con las capacidades y potencialidades que en la institución o desde ella se pudieron materializar.

En estos procesos de intervención que se llevaron a cabo, los abordajes fueron tanto individuales como grupales, los cuales detallamos a continuación.

Intervenciones grupales: Se sostuvieron espacios entre nietos que restituyeron su identidad biológica en los últimos años, por un lado, y entre nietos que buscan a sus hermanos por otro. Los nietos restituidos que participaron de estos encuentros se manifestaron muy agradecidos por el alojamiento brindado y por todo lo que pudieron trabajar en el grupo y a la vez expresaron la necesidad de una nueva instancia personal que habilite el propio crecimiento poniendo a jugar lo vivido en el grupo.

Estos espacios grupales tenían una periodicidad mensual por lo que, atentos a este sentir, se decidió ir programando estas instancias a partir de iniciativas y/o planteos puntuales relevadas en los mismos encuentros y a partir de las características de cada restitución y las necesidades que se fueran presentando.

Es así que, durante marzo de 2017, junto con el área de Educación de AAPM, se llevó a cabo un “Taller para repensar las Charlas” donde pudieron encontrarse nietos, hermanos y primos para compartir experiencias, sensaciones y necesidades generadas por las instancias, en donde somos convocados a sostener un diálogo con distintos auditorios. Así, se abordaron materiales de difusión, posibles recorridos de estas charlas, las preguntas “incómodas” y los hitos de Abuelas de Plaza de Mayo. Luego, se organizó un encuentro con otros nietos también restituidos en los últimos años y con nietos restituidos hace varios años, cuyas historias de sus familias biológicas presentaban puntos de encuentro.

Otros espacios de intercambio fueron organizándose, como por ejemplo talleres en conjunto con el área de Educación de AAPM, con motivo de los 10 años de la película “¿Quién soy yo?”. Se convocó a los nietos/as que habían protagonizado las historias que allí se cuentan y a nietos/as y hermanos/as en general. Sobre todas las tareas realizadas se realizó un proceso de observación, registro y elaboración de crónica. Esto último se volvió un insumo indispensable para la reflexión y las siguientes planificaciones.

Intervenciones Individuales: Otro espacio de trabajo concreto lo constituyeron las intervenciones de carácter personal, individualizadas, direccionadas por diversas manifestaciones de la problemática central que atraviesa al grupo de nietos/as y hermanos/as. Se aplicaron diferentes técnicas profesionales a fin de acompañar en los procesos de cada uno/a. Es así que se realizaron entrevistas, observaciones, visitas domiciliarias, entre otras.

Algunas de las entrevistas individuales fueron planificadas y otras se presentaron espontáneamente en la institución. Se llevaron a cabo visitas domiciliarias, entrevistas en sede, gestiones de recursos con distintos organismos atento el conocimiento de diversas problemáticas de salud, situaciones de vulnerabilidad social o cuestiones legales. Dichas gestiones se llevaron a cabo tanto a nivel institucional (recursos con los que AAPM cuenta en relación al área administrativa, jurídica, atención psicológica) y recursos externos (Ministerios, ONG, Secretarías, recursos territoriales). Cabe destacar que durante el 2017 el área de Fortalecimiento Socio-vincular estableció contacto con más de 25 organizaciones de distintos niveles de intervención entre organismos estatales nacionales, provinciales o municipales, así como con iglesias, organizaciones sociales o no gubernamentales en general.

Con la finalidad de ir delineando estos procesos de intervención individual y familiar se registraron cada una de las intervenciones, cada entrevista y se elaboraron fichas personales.

A partir de lo brevemente expuesto, se vislumbra la riqueza de la práctica profesional cuando esta comienza por el proceso pos restitución de la verdad biológica e histórica, y se enmarca en un acompañamiento en el proceso permanente de construcción de identidad que deben realizar los nietos/as. Así como el apoyo para tramitar las marcas de la apropiación y el terrorismo de Estado en los hermanos/as que buscan y en los que encontraron a sus hermanos/as.

Un aspecto significativo que marca la riqueza de esta experiencia es que estos profesionales se vincularon con el equipo docente de la asignatura Trabajo Social V de la Carrera de Trabajo Social, a fin de compartir y reflexionar sobre la experiencia. Esto se transmitió a los estudiantes en formato de clases abiertas y exposiciones.

A modo de cierre

En este trabajo hemos descripto brevemente parte de la experiencia de implementación del Proyecto de Extensión Universitaria “Identidad en UNPAZ”, iniciativa de trabajo de docentes, no docentes y estudiantes de esa casa de estudios. Detallamos los fundamentos del proyecto, sus objetivos específicos y las características que asumieron las principales actividades realizadas. Teniendo en cuenta que el mismo nació como una voluntad de colaborar con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo en la búsqueda de los nietos/as que fueron apropiados/as durante la última dictadura en Argentina (1976-1983), consideramos que ha cumplido con los principales objetivos propuestos: generar espacios de difusión, reflexión y capacitación, y asesorar al equipo de Fortalecimiento Socio-vincular de Abuelas de Plaza de Mayo.

Referencias bibliográficas

Abuelas de Plaza de Mayo (2007). La Historia de Abuelas. 30 años de búsqueda - 1977-2007. Buenos Aires.

Páginas web de consulta

<https://www.abuelas.org.ar>

<https://www.facebook.com/RedxlaidentidadCanadaUSA/>

<http://vientotrio.com.ar/>

Algunas notas para repensar el término extensión en épocas de avanzada neoliberal

Martin Dragone

UNLP-FAHCE

martin.dragone9@gmail.com

Introducción

La última década en Argentina se caracterizó por llevar adelante políticas públicas educativas en la cual el Estado Nacional funcionaba como el dinamizador de las iniciativas, tanto en el plano de las ideas y el financiamiento. Los equipos técnicos y las propuestas realizadas, los aportes económicos para el sustento funcionaron de manera simbiótica en el periodo. Pero también se distinguió por un abordaje multidimensional de los fenómenos que inciden en los indicadores educativos. Por poner algunos ejemplos, el Conectar Igualdad, la AUH, el PLAN FINES. Todos programas que abordan distintas áreas de la realidad social, pero totalmente interconectadas en lo que hace a la escolarización de lxs jóvenes.

Para el ámbito universitario también fue un momento de gran desarrollo, tanto cuantitativa como cualitativamente. Se crearon 9 Universidades, que benefician el acceso a sectores populares ya que se emplazan en zonas donde no había este tipo oferta. Por otro lado se aumentó la inversión de 0,53% del PBI en 2003 a 1% en 2013. Mayor inversión por alumnx, así como mejoramientos en salarios y condiciones de trabajo docente (Villanueva, 2017). Para el ámbito de la extensión Universitaria, según datos de Villanueva (2017, p. 146) “Entre 2006 y 2014 se financiaron 5463 proyectos que involucraron la participación de 95946 alumnos de y 22799 docentes. “Lo cual se enmarca, a su vez, en un contexto de crecimiento económico, bajo desempleo y una inversión creciente en distintas esferas sociales.

La idea del presente trabajo es relevar brevemente la categoría extensión, que podemos encontrar tanto en los Centros de Actividades Juveniles (en adelante, CAJ) y en el sistema Universitario. Haremos breve mención a ambos objetos, para poder detectar y analizar aspectos de convergencia y

aproximación. Por otro lado, al funcionar en distintos niveles educativos (Secundaria y Superior) las diferencias en objetivos y funcionamiento también serán señaladas. Por último, avanzaremos en una hipótesis acerca de que la nueva gestión político-educativa trastoca no solo los programas, sino también el paradigma desde donde funcionan. Mostraremos algunas cuestiones que hacen a las novedades de este periodo, tanto en la pretensión organizativa como los sujetos a formar.

La extensión entre dos orillas

Esta sección tiene como objetivo analizar brevemente la palabra extensión, y porque la encontramos en dos ámbitos distintos del sistema educativo. ¿Hablan de lo mismo? ¿Qué tradiciones sustenta cada óptica? Avanzaremos un primer esbozo, y es que creemos que el término tiene muchos puntos de contacto entre uno y otro, y también que vienen del mismo trasfondo teórico.

La extensión universitaria tiene larga data en Argentina (y también en Latinoamérica). Heredera de la reforma del '18, grupos de estudiantes y sectores de clase media se volcaron a realizar tareas que implicaran un compromiso con el mundo. Este compromiso implica conectar el ámbito universitario con distintos sectores y realidades sociales, en tanto una transferencia de algún tipo de bien necesario en esa comunidad. Algunos han criticado esta manera de ver la extensión como asistencialista, ligado en su momento a una forma de vanguardismo de clase. Sin embargo, también es cierto que en los últimos años ocurrieron cambios profundos en la concepción, pero no tanto en la practicidad de la extensión.

Desde Freire y su crítica a la extensión, pasando por vertientes más economicistas de esta, la traducción real de la extensión siguió funcionando de manera descoordinada. La extensión Universitaria acobija bajo este término una heterogeneidad de experiencias, lo que hace poco precisa su identidad, su particularidad (Tommasino y Cano, 2016). Pero, y esto es fundamental, sigue sin tener un vínculo profundo con el resto de las actividades que desarrolla la Universidad. Esta baja coordinación, que potencie los proyectos grupales, asumiendo desde la formación de grado espacios curriculares y dentro de los espacios curriculares existentes, no es común en muchas Universidades.

Por otro lado, y vinculada con lo anterior, el modelo predominante en muchas Universidades es el “difusionista-tranferencista”. Allí no se hace “(...) hincapié en el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última.” (Tommasino y Cano, 2016, p. 13)

Algunas dificultades endógenas a la práctica extensionista, y la desarticulación con otras instancias formales de la Universidad quedan plasmadas en un documento sobre extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE):

En algunos casos, las dificultades radican en la conformación y sostenimiento de un equipo de trabajo a lo largo del tiempo; la falta de asignaturas en la currícula que aborden el trabajo de campo como forma de formación; problemas de infraestructura (falta de capacidad y de lugar) para llevar a cabo las actividades, entre otras. (FAHCE, 2017, p. 7)

Sin embargo, es necesario recalcar que la práctica extensionista no opera en el vacío (como ninguna práctica social). Como dice Cano “(...) la institución del compromiso social de la universidad en tanto proceso histórico constituye un espacio de tensiones y disputas entre los procesos universitarios y los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que los sobredeterminan” (Cano, 2014, p. 51).

Lo que venimos diciendo se traduce, por parte de la facultad a la que pertenecemos (FAHCE), en una declaración al respecto de las actuales condiciones y qué implica para el trabajo extensionista

Asimismo, se evidencia que el cambio de contexto social y político comienza a impactar en el desarrollo de los proyectos condicionando la continuidad y persistencia de las actividades planificadas dado que la población con la que algunos proyectos trabajan empieza a tener como prioridad la resolución de las necesidades básicas. Se torna, por tanto, necesario, pensar la presencia del Estado en sus múltiples manifestaciones, así como pensar la presencia de las violencias, como constituyentes del territorio. (FAHCE, 2016, p. 8)

Ahora pasaremos al análisis de los CAJ, y la idea de extensión que encierra. Primero, esta línea de política educativa se enmarca en el Progra-

ma Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “abrir la Escuela”. En esta noción de abrir se encuentra una semejanza entre ambos tipos de visión de la extensión. Al ser parte de instituciones que tienen larga tradición de cerrazón al exterior, la idea de abrir remite a dejar entrar aquello que hasta hace poco le era ajeno. Relacionado con lo anterior, las prácticas docentes en estos espacios privilegian las expresiones diferentes y alternativas al currículum escolar: talleres musicales, de deportes, de ciencia, etc.

Nos gustaría retomar, junto con diversas autoras, las conceptualizaciones sobre los nuevos formatos –del cual los CAJ son unos de ellos-. Llinás (2011) habla sobre el carácter oblicuo de la intervención de este programa. Esto es así porque no es algo que intente introducir reformas o cambios en la escuela tradicional, o en su gramática. Más bien, la forma en que quiere realizar cambios vienen desde los márgenes del sistema, funciona en ese campo que no siempre dialoga fuertemente con el adentro escolar. Por otro lado, tenemos el aporte de Kantor (2007) con su concepto de afuera-dentro, el cual hace referencia a la manera que podemos dar entrada a lo que en el adentro se visualiza como problema, como disfunción. En este sentido, el CAJ pretende integrar los cuerpos, la circulación, la expresión juvenil que el adentro visualiza como algo a erradicar, que perturba el cronograma escolar.

¿Por qué traer estos dos ejemplos? Porque creemos que se pueden ver trazas de similitud en el concepto de extensión en ambos niveles. Para el caso universitario, la extensión es marginal al núcleo curricular, y se ubica por fuera de los programas de estudio. Si bien existe una secretaria que se ocupa de la coordinación de los proyectos, sigue estando la práctica extensionista desconectada del tronco central de la Universidad. Sin embargo, viendo el mapa de proyectos de extensión de la UNLP, se ve lo necesario del trabajo que se realiza, ya que llega a zonas con problemáticas concretas, pero también abre nuevos horizontes para las comunidades. Por el lado del CAJ, también hay una desconexión entre la escuela tradicional y la oferta recreativa brindada los sábados. Si se pensó que debía servir como ayuda a las trayectorias educativas, o como fortalecimiento de experiencias, la heterogeneidad de experiencias es notable. La recepción, el dejar entrar no excede la referencia al espacio físico de la escuela. La extensión entonces, en sintonía con lo anterior, cumple un papel muy importante en dotar de recursos simbólicos, de herramientas a lxs jóvenes, niñxs y adultos, pero tiene la dificultad de que esta relegada al afuera, al margen del centro de referencia curricular y la prácticas cotidianas de esos espacios.

El embate neoliberal: lo privado como el mantra de la educación

A fin de 2015 asume el gobierno de la Alianza Cambiemos. Desde el principio de su mandato comienza desmantelando instancias de control estatal: como ejemplos, nombramos la Ley 26.522/09 o la quita de retenciones al complejo agrario concentrado. En este sentido se vislumbra una de las características de este tipo de pensamiento (según sus intelectuales): el rechazo a la intervención estatal. Sin embargo, podemos decir que esa afirmación tiene un reverso. Más que rechazar la intervención estatal, se discute el tipo de intervención a llevar a cabo. Por ejemplo, la suba de tasas de interés o acuerdos para fugar divisas, son políticas que se llevan a cabo desde el Estado, que permite o modifica medidas.

En el ámbito educativo, asumió la cartera el que fue durante muchos años el ministro del área en la Ciudad de Buenos Aires, Esteban Bullrich. Más ligado al ámbito empresarial que al educativo, esta fisonomía se extendió en diversas instancias del ministerio. Se comienzan a desmantelar programas anteriores, como el Conectar Igualdad; o también la Dirección de estadísticas o líneas del INFOD. Lo que nos gustaría resaltar de lo precedente es como este nuevo ethos impregna a lo educativo, donde se integran actores de la escena privada (empresarios, consultores, Ceos, etc.) en los ámbitos de lo público. Vamos observando esbozos de aquello que algunos autores denominan privatización en la educación (Ball y Youdel, 2007 citado en CTERA, 2017), esto es, "(...) la introducción de la lógica del mercado y sus valores en los sistemas públicos" (CTERA, 2017, p. 24).

Para complejizar la mirada, es interesante traer los aportes que hace Foucault en el Nacimiento de la biopolítica (2007). Allí firma que una de las características más distintivas del neoliberalismo es entender al mundo social y sus diversas esferas a través de la óptica del *homoeconomicus* o, en sus palabras, su grilla de inteligibilidad (Foucault, 2007, p. 292). Esto lleva a que se modifiquen los criterios y los objetivos de la educación pública estatal.

Como dijimos, los CAJ son espacios en los cuales se desarrollan actividades extraescolares (generalmente los días sábados), mediante la modalidad de talleres recreativos. Allí se intenta lograr, básicamente, dos objetivos: mejorar las trayectorias educativas de lxs jóvenes y brindarles otras herramientas expresivas y de contenido. En el aspecto formal-discursivo no hay grandes diferencias entre documentos oficiales (DGCyE, 2006; DNPS, 2013;

DNPS, 2014; DGCE 2018) A pesar del cambio de gestión, no ha habido en lo que respecta a nuevas resoluciones o documentos oficiales un cambio de mirada profunda al respecto. Empero, donde sí se visualiza la nueva impronta que le otorga la gestión actual es en el rediseño de algunas dimensiones: trabajo docente y reorganización de sedes.

El 27 de Diciembre del 2017 la DPPS mando un mail a lxs trabajadorxs indicándoles que no iban a continuar en sus puestos de trabajo. Por el carácter explícito del mismo, lo reproducimos íntegro a continuación:

Tal lo comunicado oficialmente el pasado 6 de diciembre, nos complace compartir con ustedes que a los efectos de dar un nuevo impulso a los programas CAI y CAJ, hemos convocado a las escuelas de la provincia de Buenos Aires a presentar sus propuestas de política socioeducativa para el año 2018.

De esta manera los establecimientos escolares diseñarán proyectos especialmente pensados para los alumnos de su comunidad y administrarán directamente los fondos asignados para la realización del proyecto, posibilitando realizar compras y pagos de manera mucho más eficaz.

Entre otras cosas, comprarán directamente los materiales necesarios para los distintos talleres y realizarán los pagos de honorarios de las personas involucradas en el funcionamiento de los Centros. Como consecuencia de esto esta Dirección Provincial no procederá a las renovaciones de los contratos de las personas afectadas actualmente a los CAI y CAJ. (DPPS, 2017)

Lo que se puede observar es una falacia que tiene en espejo proyectos neoliberales anteriores. Lo que observamos en esta fuente es el carácter “refundacionista” de la propuesta de la cartera educativa. Como si lo que ocurrió anteriormente, durante más de diez años del programa, las actividades, los vínculos, los proyectos no tuvieran importancia. Importa solo lo que va a venir a partir de ahora. Como dicen otros autores (Gentili, 1997; Borón, 1999) el neoliberalismo se caracteriza por querer borrar la historia, generar un vacío de sentido el cual cubren con nuevos significados. Un poco es lo que vemos aquí. Se dejó de lado todos los proyectos (algunos en funcionamiento por más de diez años) en pos de un supuesto “nuevo impulso” que se basa en “(...) proyectos especialmente pensados para los alumnos de su comunidad” (DPPS, 2017). ¿Antes no estaban pensados para lxs alumnxs

de su comunidad? ¿Cuál es el fundamento que sustenta esto? Una supuesta eficiencia en compras y pagos, que harán más ágil el desarrollo del programa. Nosotros nos interrogamos ¿Para ello era necesario la cesantía de todos los CAJ en funcionamiento? ¿No se podía modificar esa situación sin barrer con todo lo anterior? Por eso la hipótesis es que uno de los objetivos fue, por un lado, recorte de gastos y, por otro, desarticular los CAJ existentes “pertenecientes” a la antigua gestión.

De los distritos de Berisso, Ensenada y La Plata se dieron de baja diecisiete sedes, continúan siete y se agregaron seis. Al leer la nueva normativa de convocatoria para el presente año (DGCyE, 2018) se nota que el foco pasa del equipo institucional del CAJ al Director/a de la escuela. De hecho, para la apertura de nuevas sedes, la figura institucional responsable por la entrega de los proyectos fue el/la directora/a de la escuela. Debía entonces elegir al equipo de trabajo, qué tipo de actividades, las acciones a llevar a cabo. El nuevo centro de decisiones pasa del equipo CAJ al directivo. Puiggrós (2017) ve que una de las tónicas del neoliberalismo en educación es transformar a los directivos en líderes, motivadores. Según el texto de Ctera (2016) –reseñando un programa de Universidad del Salvador-, los directivos deben ser

(...) agentes de cambio de su escuela (...) el líder tiene que lograr que la gente comparta el proyecto educativo de la escuela, el que queremos. Cuando compartimos el proyecto, todas las otras diferencias son fáciles de resolver. Vamos todos para el mismo lado. (Ctera, 2016, p. 84)

En el marco de los cierres y apertura, algunxs directivos no entregaron el proyecto del equipo del CAJ (con lo cual esa sede no abre); o cambiaron a lxs integrantes, decidiendo la no continuidad del equipo que venía trabajando y armando uno nuevo.

Conclusiones

El pantallazo anterior sobre el estado de situación de los CAJ y los proyectos de extensión universitarios intentaron mostrar algunas cosas. Por un lado, cuestiones que hacen a la dimensión interna de las prácticas de extensión. Vimos el documento elaborado por la FACHE sobre problemas de desarticulación, falta de espacios adecuados, etc. Pero también podemos decir

algo similar respecto a los CAJ: falta de articulación entre el programa y el circuito “formal” de educación, falta de difusión de la oferta que se brinda, mayor acompañamiento por parte de las autoridades, etc. Estos problemas empeoran a partir de este año.

Por otro lado, que el estado de situación actual rediseña toda la lógica de funcionamiento previo. La precarización laboral, el aumento del desempleo, la pobreza y la indigencia comienzan a transformar proyectos como los de la FAHCE, teniendo que atender nuevas urgentes necesidades.

Mirando la dimensión educativa, el neoliberalismo empieza a introducir sus lógicas del mundo empresarial aplicadas a la educación. Reseñamos la característica de los directivos, como nuevo centro de decisiones en el ámbito escolar. Por otro lado, el número de jóvenes que asisten como criterio de continuidad: cada CAJ es una planilla Excel, donde el impacto se mide por la cantidad de asistentes solamente.

Los hechos ocurridos la semana pasada con la muerte de un auxiliar y una directora del partido de Moreno por un escape de gas que ya había sido denunciado previamente, demuestran los límites de esos discursos, pretendidos “novedosos” y “frescos”.

Referencias bibliográficas

- Cano, A (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos, Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf
- CTERA (2016). Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina. Buenos Aires, CTERA
- Foucault, M (2007). Clase del 21 de marzo de 1979. En El nacimiento de la Biopolítica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P (1997). Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.) Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Losada
- Puigrós, A (2017). Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Mercado. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Tommasino, H., y Cano, A (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades [en línea] 2016, (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 7 de agosto de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>> ISSN 0041-8935
- Villanueva, E (2017). La Universidad ayer y hoy: perspectivas, En: Educar para el mercado. Escuela, Universidad y Ciencia en tiempos de Neoliberalismo. Buenos Aires: Grupo Octubre.

Fuentes

- FAHCE (2016) La Extensión Universitaria en el territorio. Apuntes para pensar (y repensar) la práctica extensionista en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE).
- FAHCE (2017) Educación y Extensión Universitaria. Acciones educativas desde la extensión en diversos contextos y con diferentes grados de formalidad

Vinculación y transferencia tecnológica en la restauración y conservación de edificio histórico El Infierno: DD. HH. – Investigación - Formación ingenieril

Adriana Beatriz García; Lucas Gabriel Giménez; Sabrina A. Otero; R. Pamela López Bouza;
Belén Riarte
Grupo UTN Ca.Pro.Ser.-Calidad en la Producción y los Servicios,
Facultad Regional Avellaneda, UTN
abgarciafalcon@gmail.com; lgimenez@fra.utn.edu.ar

Introducción

La historia de la Universidad Tecnológica Nacional desde su creación hasta nuestros días muestra el compromiso constante por contribuir a la mejorar la calidad de vida de las personas y realizar aportes desde la ingeniería que deriven en desarrollos, investigaciones e innovaciones.

De esta manera facilita la comprensión y resolución de problemáticas en los diferentes ámbitos ligados a la producción, los servicios y el bienestar de la comunidad.

Desde la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Posgrado de la Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional (FRA, UTN), en particular, se promueven aquellas investigaciones y desarrollos que agreguen valor tecnológico y social.

Las actividades de investigación desarrolladas por la Facultad Regional Avellaneda se plasman a través de la transferencia de conocimientos, fomentando la vinculación activa en materia de ciencia y tecnología con las organizaciones públicas y privadas al servicio de la sociedad, en particular, en el ámbito local.

En el caso de estudio, se recibió la solicitud de colaboración desde el campo de la investigación de la Secretaría de Derechos Humanos dependiente de la Municipalidad de Avellaneda (MdA).

Las acciones en investigación se orientaron hacia la exploración, el relevamiento del estado de conservación y en la detección de elementos que sirvan

de aportes para la restauración y preservación de un edificio que, por sus características, es considerado de elevado valor histórico-cultural y social.

Se trata del actual “Espacio Municipal de la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos” que fuera el Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (Ex CCDT y E) denominado “El Infierno”. El mismo se encuentra ligado sensiblemente a la etapa que en nuestro país se denominó dictadura militar (1976-1983).

En las actividades han participado docentes y estudiantes investigadores de la FRA, UTN relacionados con el campo experimental específico de estudio.

Se entiende que el desarrollo del proyecto enfatiza la valorización de la responsabilidad social de los ingenieros tecnológicos enalteciendo la memoria activa por la verdad y la justicia para nuestro pueblo.

La documentación y hallazgos relevados forman inequívocamente parte del acervo cultural e histórico del lugar.

Objeto

Recabar información relacionada con la edificación y su estado con el objetivo de colaborar con el desarrollo del Proyecto de Conservación del Sitio de Memoria denominado “El Infierno”, desde la perspectiva de su valoración y conservación histórico-cultural.

Descripción

Luego de reuniones de autoridades de ambas Secretarías (Ciencia, Tecnología y Posgrado - FRA, UTN) y Derecho Humanos - MdA) destinadas a analizar y comprender la problemática se firmó una carta acuerdo de colaboración.

En las dichas reuniones participaron además los equipos de trabajo de ambas instituciones, especialistas en conservación y docentes-investigadores del Grupo Ca.Pro.Ser. – Grupo UTN Calidad en la Producción y los Servicios.

Se acordó la realización de una propuesta de acciones tendientes a que la Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, a través de la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Posgrado, el Grupo UTN Ca.Pro.Ser. y docentes investigadores del campo de la ingeniería civil y eléctrica, dise-

ñen la investigación, elaborando un plan de tareas, ejecuten el relevamiento de la construcción, explorando los antecedentes históricos, la detección de patologías y evidencias objetivas que contribuyan a la reconstrucción histórica de la edificación, su restauración y complementariamente se realicen recomendaciones para su conservación.

Se han considerado en ello, las características, el valor histórico-social-cultural de dicha construcción para nuestro país y, en particular, para la localidad donde se encuentra emplazado.

Ubicación del Sitio de Memoria

El Partido de Avellaneda es una de las ciudades que conforman el Gran Buenos Aires.

Se destaca por su fácil accesibilidad desde diferentes áreas de la Provincia de Buenos Aires y desde la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al este se encuentra el Río de la Plata.

El edificio está ubicado en la calle 12 de octubre 234, entre las calles Estanislao Zeballos y José Manuel Estrada, completa la manzana la calle Laprida en la zona Avellaneda Centro de la localidad.

Se trata de un sitio que perteneció a la Ex Brigada de Investigaciones de Lanús N° 2, donde funcionó el Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (Ex CCDT y E) conocido como “El Infierno” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2015), durante la denominada dictadura Cívico-Militar (1976-1982).

En 2015 fue señalado como Espacio de Memoria, fue señalado por el Municipio de Avellaneda (ver Figura 2. Espacio Municipal de la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Ex CCDT y E “El Infierno”), la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires y la Dirección Nacional de Sitios de Memoria de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, (Ley N° 26.691, 2011).

Actividades realizadas y metodología

Se trata de un edificio compuesto por dos plantas, con una puerta de acceso principal, y zonas de escaleras para acceder a la planta alta. En el primer piso cuenta con dos zonas de terrazas accesibles.

Debido al tipo y características históricas de la construcción se planteó la realización de ensayos no destructivos, de manera de minimizar las acciones que alteraran el estado la edificación.

Se coordinaron los ensayos y sectores de estudio con un especialista en conservación y restauración convocado por el organismo.

Para la concreción del proyecto actuaron docentes investigadores y estudiantes de la Facultad Regional Avellaneda, en el marco del Grupo de investigación UTN Ca.Pro.Ser.- Calidad en la Producción y los Servicios.

Se trata de investigadores pertenecientes al grupo de investigación Construcciones Biosostenibles la carrera de Ingeniería Civil y del Laboratorio de Ensayos Normalizados LENoFRA del Departamento de Ingeniería Eléctrica, quienes colaboraron en la aplicación de las técnicas de ensayos no destructivas que resultaron sumamente relevantes.

Considerando las condiciones de entorno de la obra, se diagramaron los procedimientos de preparación de las áreas de ejecución de ensayos y de registro de imágenes en campo, utilizando equipamiento tecnológico para realizar el relevamiento y diagnóstico:

- Medición por termografía infrarroja, en la zona indicada en planos como ex área Guarda Coches.
- Estimación de dureza superficial por esclerometría IRAM 1694 (IRAM, 1989), complementados con la determinación de velocidad por pulso ultrasónico IRAM 1683 (IRAM, 1990) con el objeto de tipificar diferencias entre calidades de hormigones.
- Detección de humedad y temperatura ambiente, en particular, en zonas donde se asocia a patologías asociadas a la presencia de humedad.
- Medición de distancia por equipamiento láser.
- Registro de imágenes generales y de detalle por cámara fotográfica y equipamiento complementario.

Se ejecutaron actividades de investigación-acción (Colmenares E. et al, 2008) “in situ”, adaptando los avances a las posibilidades de accesibilidad planteadas por el Interesado, procurando no interferir en el normal desenvolvimiento de actividades del Sitio de Memoria.

Durante las actividades de relevamiento, el Interesado informó el aporte a la justicia de la carpeta técnica con expedientes municipales correspondientes a la obra a los largo de los años. Esta situación motivó una cierta demora luego de la cual se logró el acceso a la carpeta mencionada, pudiendo encararse posteriormente la revisión de los antecedentes y correlación de información.

Las actividades ejecutadas incluyeron:

- Visitas a la obra.
- Inspección visual detallada.
- Recolección de antecedentes documentales
- Inspecciones destinadas a detectar huellas
- Reconocimiento de evidencias de patologías
- Registros fotográficos
- Realización de ensayos no destructivos
- Exploración, análisis de documentación y exploración en material histórico de imágenes.

El análisis de la documentación histórica evidenció que la propiedad registra expediente catastral en la jurisdicción municipal que incluye planos municipales (planta y cortes), de estructura, notas y planillas técnicas que datan del año 1936 y, posteriormente, consta documentación técnica con intervenciones en diferentes épocas.

Resultados

Durante el relevamiento se recorrieron locales internos y la fachada del edificio.

Se detectaron hallazgos significativos a través de la inspección visual y, en particular, a través de la aplicación de la medición por termografía infrarroja fue posible evidenciar modificaciones en los muros linderos y reemplazo de parte de los mismos con otros materiales.

La inspección visual, cotejada posteriormente analizando la documentación técnica disponible, aportada por la Secretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de Avellaneda y algunos registros de la época colaboraron para estimar posibles modificaciones internas y en la fachada de la construcción.

Por otra parte, la detección de patologías en gran parte estuvo asociada con presencia de zonas deterioradas y/o con desprendimientos de morteros en las que se observó manchado blanquecino producido por eflorescencias y lixiviaciones de sales a la presencia de humedad.

En estos casos la observación y medición directa se pudo relacionar con mediciones por termografía infrarroja, aportando el área de extensión.

No se extrajeron muestras debido a las condiciones de entorno de la obra que, como expresamos, es de tipo patrimonial (histórico-cultural).

Las determinaciones a través de esclerometría se destinaron a comparar posibles similitudes y diferencias de las calidades de hormigón.

La técnica de inspección visual de algunos de los elementos estructurales, ha sido de utilidad para detectar el grado de afectación y deterioro de hormigones y armaduras

Por otra parte, se elaboraron fichas destinadas al relevamiento, las cuales incluyeron la descripción de hallazgos e imágenes relacionadas.

Se diseñó una metodología para la inspección y detección de fallas elaborándose el registro de Catalogación de Fallas con identificación de zonas intensidad y extensión de Deterioros y Patologías (J. Ordaz y R. Esbert, 1988), tipificándolas para facilitar la posterior intervención de conservación y preservación de la construcción.

Se identificaron deterioros y patologías, expresados en tres grupos de datos: A: Áreas, zonas y elementos estructurales, B: Tipo de Deterioro y/o falla detectada y C: Grado de Distribución.

A. Áreas, zonas y elementos estructurales.

Se distinguieron Locales relevados. Zonas de referencia. Elementos estructurales.

B. Tipo de Deterioro y/o falla detectada.

Se clasificaron de 1 a 6, incluyendo:

Depósitos de productos de colocación negruzca.

Fisuración y agrietamiento.

Degradación del material. Desplazamientos. Fractura o desprendimiento (fragmentos faltantes).

Cambios en la coloración.

Manchas en la superficie. Presencia de humedad

Eflorescencias. Lixiviaciones.

C. Grado de Distribución.

Se clasificaron como: G: Generalizada. E: Extendida. P: Puntual.

Conclusiones

Se aplicaron técnicas de investigación-acción, en las que docentes y estudiantes se involucraron activamente, acrecentando el significado de la actividad realizada por los resultados obtenidos desde el punto de vista técnico, así como por el significativo sentido de la responsabilidad social del ingeniero generado, desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos.

La necesidad de responder profesionalmente desde la investigación ante una problemática tan sensible para nuestra sociedad, ha generado no solo el enriquecimiento por el intercambio de conocimientos realizado, sino también el trabajo multidisciplinario de profesionales docentes y estudiantes investigadores de ingeniería.

Por último, la generación de vínculos y transferencia de conocimientos hacia las organizaciones públicas, respondiendo a temas esenciales como son los Derechos Humanos, se han plasmado debido al fuerte el compromiso institucional con la comunidad enalteciendo la formación universitaria en investigación y desarrollo.

Referencias bibliográficas

Colmenares E., A. et al (2008). La Investigación Acción. Una Herramienta Metodológica Heurística para la Comprensión y Transformación de Realidades y Prácticas Socio-Educativas. *Laurus Revista de Educación*, Vol. 14, núm. 27, pág. 96-114. Caracas, Venezuela, Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas. Fuente: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>. [Fecha: 07-2018].

IRAM (1989). Norma IRAM 1694 vigente. Hormigón de Cemento Pórtland. Método de Ensayo de la Dureza Superficial del Hormigón Endurecido Mediante la Determinación del Número de Rebote Empleando el Esclerómetro de Resorte. Buenos Aires, Argentina, IRAM.

IRAM (1990). Norma IRAM 1693 vigente. Hormigón de cemento Pórtland. Método para la determinación de la velocidad de pulsos ultrasónicos. Buenos Aires, Argentina, IRAM.

Ley 26.691(2011). Preservación, Señalización y Difusión de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Fuente: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/180000-184999/184962/norma.htm>. [Fecha: 07-2018]

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2015). Catálogo Espacios de Memoria en la Argentina. Coordinación general de Judith Said. 1er Edición. ISBN 978-987-1407-94-1. Buenos Aires, Argentina, Secretaría de Derechos Humanos.

Municipalidad de Avellaneda (2018). Avellaneda en Mapas. Web Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Fuente: <http://www.mda.gob.ar/home/ciudad/avellaneda-en-mapas/> [Fecha: 07-2018].

Ordaz, J. y Esbert, R. (1988). Glosario de términos relacionados con el deterioro de las piedras de construcción. En *Materiales de Construcción*. Vol. 38. N° 209, pág. 39-45. Madrid, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC. Fuente: <http://materconstrucc.revistas.csic.es>. [Fecha: 07-2018].

Dirección de Derechos Humanos: Iniciativa colectiva para el abordaje de situaciones sociales problemáticas en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP

Irene Pena; Graciela Carmelo; Silvia Iturriaga; Viviana Piergiacomí
Dirección de Derechos Humanos Facultad de Ciencias Veterinarias,
Universidad Nacional de la Plata
viviana.piergiacomí@gmail.com

Introducción

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata se inscribe en una tradición de corte machista y verticalista. Si bien con el correr del tiempo esta caracterización se ha ido modificando, aún prevalecen tensiones de poder, naturalizadas y convalidadas por los integrantes de nuestra comunidad educativa, las que se ponen de manifiesto en conductas autoritarias, prejuiciosas y discriminatorias, que implican situaciones complejas, ya sea entre pares, entre trabajadores docentes y no docentes, y entre docentes y estudiantes. Además, durante mucho tiempo nuestro ámbito académico ha excluido de su escenario a la discapacidad.

En este marco en marzo del 2017 un grupo de docentes, nodocentes y estudiantes nos nucleamos en torno a un objetivo común: la militancia y el trabajo desde una perspectiva de Derechos Humanos para hacer de nuestra facultad un lugar inclusivo, y respetuoso de las diferencias.

En este contexto y gracias al empoderamiento de los diversos actores de nuestra comunidad, principalmente por iniciativa del colectivo estudiantil y de los trabajadorxs más jóvenes, estas acciones han comenzado a hacerse visibles. Esta visibilización permitirá que se promueva el cambio de conductas autoritarias, prejuiciosas y discriminatorias, por lo que hoy podemos decir que en nuestra facultad estamos atravesando un proceso de cambio de paradigma.

Además, como parte constituyente y constitutiva de un ámbito académico, no somos ajenxs a la situación que hoy nos atraviesa, estamos frente a

una problemática sociocultural y político-económica con niveles de exclusión cada vez mayores. Desde nuestro medio trabajamos para que nuestros egresados sean también ciudadanxs desde una perspectiva de Derechos Humanos, que no pierdan su identidad, que mantengan viva su memoria, que luchen por la verdad y la justicia y que sean respetuosos de la alteridad y la diversidad cultural.

Experiencia de trabajo

La conformación de un ámbito de trabajo en Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata surge como una necesidad al comprender que lograr avances en este sentido implica generar cambios que no solamente comprendan políticas y acciones concretas, sino también desde nuestras construcciones ideológicas, y desde nuestras propias actitudes ante esta problemática.

Así se conformó el Área de DD. HH. de la FCV-UNLP, con la participación de estudiantes de las tres agrupaciones políticas que actúan en nuestra facultad, trabajadorxs docentes y nodocentes, con el objetivo de contribuir a la formación de los actores pertenecientes a nuestra comunidad educativa, desde una perspectiva de respeto, defensa y promoción de los derechos humanos.

Para lograr el objetivo propuesto, contando con el total apoyo del decano en ejercicio, y a través suyo de su gestión, nos contactamos y comenzamos a trabajar conjuntamente con la Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP y con sus Direcciones de trabajo: Inclusión y Discapacidad, Género y Diversidad, Políticas Reparatorias y Memoria. Durante los meses siguientes trabajamos en las tres temáticas mencionadas, realizando diversas reuniones e intervenciones, y dando difusión a la existencia del Área, hasta que en el mes de octubre vimos cristalizado nuestro esfuerzo en el acto oficial de presentación e institucionalización del Área de DD. HH. de la FCV-UNLP, con la “Jornada de Presentación Institucional del Área de Derechos Humanos de nuestra Facultad y su articulación con las Políticas de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata” llevada a cabo en nuestra casa de estudios.

Entre las acciones llevadas a cabo desde el inicio cabe mencionar:

La realización de reuniones ordinarias quincenales y la difusión de noti-

cias y eventos relacionados con esta temática a través de las redes sociales, del Facebook del Área creado para tal fin, de la página web de la Facultad y de los canales usuales del correo institucional.

El trabajo en conjunto con la Dirección de Inclusión, Discapacidad y DD. HH. de la UNLP y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad/CUD, en virtud de la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales de promoción y atención de las personas con discapacidad que estudian y/o trabajan en esta Casa de Estudios.

En la línea de trabajo de Género y Diversidad se realizó la presentación formal del Protocolo contra la violencia de género de la UNLP, y el trabajo conjunto con el “Programa Institucional contra la violencia de género (PI-CVG) en la UNLP” que fuera presentado en marzo de 2016 por la Dirección de Derechos Humanos de la UNLP. Y se trabaja actualmente con varias denuncias de violencia de distintos tipos, acercando a las personas al grupo de especialistas de la Prosecretaría de DD. HH. de la UNLP, con quienes articulamos.

En la temática de Memoria Verdad y Justicia, se trabaja conjuntamente con la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP y con su Dirección de Políticas Reparatorias y Memoria, en la restitución de Legajos de los detenidos desaparecidos de nuestra facultad. Así mismo se trabajó en la restauración de los espacios de memoria de la facultad: galería de fotos, monolito, mural con la placa de los desaparecidos.

El asesoramiento y la orientación a todas las personas que se acercan con diversas problemáticas en temas vinculados a precarización laboral, desocupación, crecimiento de la pobreza, diferentes tipos de violencia, entendiendo estas en sus diversos aspectos, sean visibles o invisibilizados y sus efectos sobre las víctimas, todo tipo de prácticas discriminatorias en cuestiones de género, etnia, edad, orientación sexual, pueblos originarios, etc.

Hemos acompañado activamente al colectivo de mujeres que lucha por la legalización y despenalización del aborto en nuestro país.

Asimismo, se ha concretado la realización de diversas acciones destinadas a promover y coordinar actividades que abordan las temáticas referidas: mesas de debate, conferencias, charlas, jornadas, marchas, muestras artísticas, a realizarse tanto en el ámbito de nuestra Facultad como fuera de ella.

Este recorrido nos condujo a que este año, en la nueva gestión de nuestra Facultad, el Área se estableciera como Dirección de Derechos Humanos, manteniendo sus tres líneas de trabajo, las que ahora se conforman como

Áreas dependientes de la Dirección:

- Área de Discapacidad
- Área de Violencias y Diversidad
- Área de Memoria Verdad, y Justicia.

Actualmente la Dirección integra distintos ámbitos relacionados con las temáticas que abarca así formamos parte de:

- Mesa de género de la UNLP
- Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD)
- Red Interuniversitaria de DD. HH.
- Sistema de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina
- Programa PODES (Política de capacidad para estudiantes universitarios)
- Comisión de Niñez, adolescencia y juventud del Consejo Social UNLP.

Trabajamos para instalar en nuestro medio la discusión del derecho a la educación, en un contexto de igualdad de oportunidades, sin violencia de género, ni de tipo alguno, sin discriminaciones de todo tipo, que incluya no solamente a las capacidades diferentes sino también a las diversidades culturales y a la alteridad, rescatando siempre la Memoria, la Verdad y la Justicia como banderas imprescindibles en la formación de ciudadanxs libres y dignos.

Propuestas de trabajo a futuro

Hoy los Derechos Humanos constituyen el marco de referencia ineludible para las luchas sociales y políticas dirigidas a consolidar lo público, fortalecer la democracia, y lograr la construcción de un colectivo social en el que todxs y cada unx de lxs actores que lo conformen sean ciudadanxs libres, conscientes y defensores de sus derechos.

-La política de DD. HH. que llevamos a cabo en nuestro espacio, procura por poner énfasis en las reflexiones y propuestas que promuevan la defensa y profundización del derecho a la educación expresado en el art. 14 de nuestra Constitución Nacional, por ejemplo a través de la realización de Talleres de Formación para trabajadores y para estudiantes de nuestra facultad.

-Pensamos en los Derechos Humanos como un área de conocimiento destinada a profundizar en la identificación de las problemáticas sociales y su prevención, remarcando la responsabilidad del Estado en dichas acciones; en la difusión y rescate de la historia de nuestros pueblos originarios y de los

colectivos minoritarios de nuestra sociedad; en la prevención y erradicación de todas las formas de violencia y discriminación.

-Trabajamos en la implementación de materias optativas ligadas a los temas discapacidad, violencias y memoria

- Planeamos la elaboración de proyectos de investigación y de extensión que traten los temas de DD. HH., a través de los cuales nos formemos, trabajadores y estudiantes, e instalemos los espacios para discutir y generar la inclusión de todos en nuestro ámbito laboral y académico.

-Buscamos mantener viva la memoria de nuestro pasado reciente para que la búsqueda de la Verdad y la Justicia de nuestras Madres, Abuelas e Hijos sea también nuestra lucha, para que las generaciones presentes y futuras no cometan los mismos errores, lo que solo se conseguirá si logramos que se impongan la Verdad y la Justicia que hace libres y soberanos a los pueblos. Trabajaremos entonces para instalar espacios en los que se desarrollen los proyectos y acciones en torno a los DD. HH., garantizados por la normativa nacional e internacional, tendientes a promover la erradicación de toda forma de violación de los DD. HH., profundizando la lucha contra la impunidad frente a graves violaciones y delitos de nuestra historia reciente, algunas de las cuales persisten y se reproducen en nuestro presente.

Para esto es necesario promover el debate, y asumir colectivamente la lucha por los Derechos Humanos, poniendo el énfasis en la generación de condiciones que efectivicen la permanencia de nuestros estudiantes en el nivel de educación superior.

Tenemos un importante desafío por delante, que solo podremos superar con el compromiso y la participación de todas y todos quienes formamos parte de nuestra Facultad de Ciencias Veterinarias, y lograr que nuestros estudiantes y nuevos egresados adquieran conocimiento y compromiso social.

Perspectiva de género en el ámbito de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Análisis de las primeras experiencias

Juliana Ruscitti; Paula Arroyo; Francisco Acuña; Viviana Piergiacomí
Dirección de Derechos Humanos Facultad de Ciencias Veterinarias,
Universidad Nacional de la Plata
viviana.piergiacomí@gmail.com

La Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad de La Plata cuenta con una reciente Dirección de DD. HH., conformada por estudiantes y trabajadores (no docentes, docentes, becarios, graduados). Su campo de acción comprende tres líneas: Memoria, Verdad y Justicia, Discapacidad y, Géneros y Diversidad. Esta última consiste en un espacio que aborda las dificultades que surgen de las relaciones de género socialmente establecidas y trabaja con situaciones problemáticas: instancias de violencia (física, simbólica, psíquica, económica y sexual) o discriminación que sufra un integrante de nuestra facultad, en cualquiera de sus ámbitos (acción, omisión, comentario que discrimine, excluya o estereotipe a las personas por su género, identidad sexual, orientación sexual, etnia, etc.). Se proponen acciones que, propiciando la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas y prácticas institucionales de la FCV, garanticen la inclusión de todas y todos en el ejercicio de nuestros derechos, en una apuesta hacia la construcción de relaciones igualitarias. Para ello, es necesario fortalecer un proceso de transformación, hacia adentro, que modifique las formas de relacionarnos con prácticas propias de un sistema que, a lo largo de los siglos, construyó relaciones de jerarquías que profundizaban las desigualdades de género y sociales.

El área trabaja articulando con la Dirección de Género, Diversidad y DD. HH. de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP, quienes brindan asesoramiento con expertos en la temática, aplicando el Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género, enmarcado en el Programa Contra la Violencia de Género.

Los objetivos del Área son:

- Promover condiciones de igualdad y equidad para generar un ambiente libre de discriminación, hostigamiento, y violencias interpersonales.
- Procurar cambios de conducta relativos a la discriminación, a las violencias interpersonales y a las basadas en género y diversidad u orientación sexual.
- Difundir el Protocolo de Actuación ante Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la UNLP.
- Promover la perspectiva de género en la formación, en el ejercicio y en lo cotidiano de nuestra profesión.
- Defender el derecho a una vida sin violencia.

Actividades realizadas hasta el momento

- En diciembre de 2017 se presentó en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) el “Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la UNLP”. Fue la primera actividad que se realizó con esta temática dentro de la Facultad, contando con la presencia de especialistas y responsables de la elaboración del protocolo.
- En marzo 2018 se realizaron cuatro talleres de sensibilización de género en el marco de los cursos de ingreso de la FCV, contando con la presencia de aproximadamente 30 alumnxs por grupo. Los talleres fueron dictados por especialistas de la Dirección de Género, Diversidad y DD. HH., de la UNLP. A partir de un video que mostraba diferentes tipos de micromachismo, se abrió el debate para profundizar la temática y poder trabajar los interrogantes que surgían en el aula.
- De cara al 8 de marzo, se realizó un video junto con el Área de Audioviduales de la FCV, con el fin de visibilizar los diferentes tipos de machismo y micromachismo. En el mismo, participaron diez mujeres que representaban todos los claustros de la Facultad: alumnas, nodocentes, y docentes. El video fue difundido por los canales oficiales de comunicación y redes sociales de la Institución.
- En el mes de mayo, junto con el Área de Género de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, se llevó a cabo una intervención artística, mediante la realización de carteles pintados a mano con diferentes lemas basados en la idea de legitimar el relato y las denuncias que las mujeres realizaban en las respectivas áreas: “Hermana yo si te creo”, “Si nos tocan a una

nos tocan a todas” “En Veterinarias y Agronomía no nos callamos más”.

- A mediados de mayo se participó por primera vez de la Mesa de Género de la UNLP, en donde se conocieron diferentes experiencias del camino ya transitado por otras facultades.
- A fines del mes de mayo fue creada la página de Facebook “Área de Géneros y Diversidad, DD. HH., FCV-UNLP”, con el fin de difundir y visibilizar las actividades que realiza el Área, como así también, información de interés para la comunidad universitaria.
- A principios del mes de junio, se realizó una campaña de concientización orientada a desnaturalizar prácticas cotidianas que se dan en espacios laborales e institucionales. La actividad consistió en pegar carteles con diferentes frases que dan cuenta de esta problemática, y a su vez, contenían información de contacto para aquellos que quisieran acercarse al espacio. Fueron difundidos en todos los espacios públicos y de mayor concurrencia de la Facultad.
- El 4 de junio, en el marco de la movilización “Ni una Menos”, el área convocó a la facultad y facultades cercanas (Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Naturales y Museo, y Ciencias Médicas) para marchar juntxs hacia Plaza Moreno.
- El 7 de junio el Consejo Directivo de la FCV se proclamó a favor del Proyecto de “Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo”, el pedido fue acompañado por la Dirección de DD. HH., de la cual el Área forma parte.
- El 13 de junio, día en el que se obtuvo la media sanción de la “Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo”, el Área convocó a la Facultad a participar de la vigilia en el Congreso de la Nación.
- A fines de junio y principio de julio se comenzó a realizar la presentación de la Dirección de DD. HH. en los diferentes departamentos de la Institución, especificando las tres líneas de trabajo citadas con anterioridad.
- En el mes de julio se creó la página de Instagram “@gydfcvunlp”, con el fin de crear otro medio de comunicación y difusión de actividades e información de interés para la comunidad de la Facultad.
- Como cierre de actividades de la primera mitad del año, se desarrolló una charla sobre: “Perspectiva de Género en el Ámbito Universitario”, dictada por un especialista invitado de la Universidad Nacional del Sur. Fue abierta a toda la comunidad universitaria y contó con una amplia concurrencia.
- El 8 de agosto se convocó a la comunidad universitaria a formar parte de la vigilia por la “Ley de por la Interrupción Voluntaria del Embarazo”.

- El 10 de agosto se realizó el “Taller de Géneros y Diversidad”, como una actividad de la Semana de Encuentros Docentes de la FCV. Fue el primer encuentro de sensibilización con docentes.

Resultados

Las diferentes actividades realizadas hasta el momento responden a tres categorías: Difusión, Formación y Acción.

Actividades de Difusión

El video por el 8 de marzo fue la primera actividad de difusión realizada por el Área y contó con la participación de mujeres de la Facultad (estudiantes, docentes y nodocentes), muchas de ellas movilizadas por el interés que les generaba que se abordara esta temática por primera vez en la FCV. El video buscaba interpelar al receptor a través de preguntas que visibilizaban las relaciones asimétricas de poder que existen entre mujeres y hombres dentro de la sociedad.

La intervención artística que se realizó, en conjunto con el Espacio de Géneros de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, fue motivada por un hecho de violencia de género que involucraba a ambas facultades. La propuesta de realizar carteles pintados a mano no fue sólo para visibilizar la problemática, sino también, para expresar estos mensajes a través del compromiso y trabajo en equipo, en un lugar de gran acceso y circulación. Además, este trabajo trazó lazos a través del intercambio de experiencias entre los que forman parte de ambos espacios.

En cuanto a los carteles de concientización, que fueron difundidos en diferentes espacios dentro de la Facultad, despertaron diversas reacciones, tanto positivas como negativas. A través de la intervención escrita en estos carteles los receptores manifestaron su apoyo o disconformidad con las ideas que planteaban los mismos.

Con la creación de redes sociales, Facebook e Instagram, el Área busca ampliar sus redes de comunicación y difusión con la comunidad. La recepción de las mismas fue positiva dado que semana a semana se incrementa el número de seguidores.

Actividades de Formación

Este tipo de actividades fue creciendo en el número de asistencia y en cada una tuvo gran aceptación de los oyentes, con el consecuente pedido de continuar con próximas propuestas de capacitación/talleres/charlas que buscarán seguir con el enriquecimiento mediante el intercambio de los distintos actores de la comunidad universitaria.

Actividades de Acción

Desde que se conformó este espacio se asumió el compromiso social de la problemática, invitando a la comunidad de la Facultad y haciéndose presente en cada una de las marchas y vigiliadas que transcurrieron durante el año.

Nuestro espacio aún no ha implementado una Unidad de Atención a la Víctima (UDA), tal como lo establece el Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la UNLP. Actualmente, y hasta que se establezca una UDA, se está brindando un espacio de contención, en el cual se reciben las denuncias de las personas, tanto a nivel institucional como fuera de él, y se hace el nexo entre las mismas y el equipo de especialistas de la Dirección de Género, Diversidad y DD. HH. de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP. Se realiza un seguimiento del procedimiento, y de las personas denunciadas y denunciadas.

Reflexiones finales

A pesar del poco tiempo que tiene el área, la recepción de las actividades realizadas ha sido muy positiva, considerando que estamos en un ámbito académico sin precedentes en el abordaje de esta temática y con espacios reticentes a la misma. Se ha abierto una puerta a la cual se han acercado muchas personas con variadas y numerosas situaciones problemáticas que nunca antes se habían hecho visibles.

Sabemos que queda mucho camino por recorrer, reforzando las actividades concernientes a la formación de los/las integrantes de la comunidad de nuestra facultad, así como también el fortalecimiento de las redes de contacto, y colaboración con otras instituciones. Sensibilizarnos y visibilizar los diferentes tipos de violencias y discriminaciones, es un arduo trabajo que requerirá de muchos años. Pero en 17 meses, con el trabajo que venimos llevando a cabo, ya se han producido cambios.

Nos motiva el compromiso de lograr una transformación profunda en las prácticas cotidianas y en todas aquellas acciones que reproduzcan relaciones asimétricas de poder dentro de la Facultad. Es por ello que continuaremos realizando y promoviendo la formación y realizando actividades de difusión y acción, para poder cumplir con este compromiso.

Programa de voluntariado para la producción de recursos bibliográficos accesibles en la Facultad de Psicología (UNLP)

Claudia Susana Orleans; Micaela Zegarra Borlando; Julieta Zolezzi

Facultad de Psicología, UNLP

orleansclau@hotmail.com; micaelazb@hotmail.com; julietazolezzi@gmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo contar la experiencia de trabajo que realizamos para modificar los contextos discapacitantes y lograr entornos accesibles en los procesos de inclusión educativa en el ámbito de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. En este trabajo particularizaremos sobre las estrategias de gestión institucional que desarrollamos de forma articulada y colaborativa entre la Secretaría de Salud Mental y Derechos Humanos y la Biblioteca, para la producción de textos accesibles. Esta línea de trabajo, compone de manera integral un conjunto de acciones que se articulan en el mismo sentido: garantizar la accesibilidad a la educación de calidad como derecho fundamental, dado que el fin es sostener procesos de inclusión en paridad e igualdad de todas las personas, rompiendo con la lógica y el imaginario social que ha asociado la discapacidad con la incapacidad y la minusvalía (Eroles, 2008).

Cabe señalar que, en un marco más amplio de trabajo de gestión institucional de cogobierno, la Universidad Nacional de La Plata ha asumido la plena responsabilidad de garantizar la accesibilidad para todas las personas, y en tal sentido promueve políticas de inclusión que derriben barreras arquitectónicas, simbólicas y comunicacionales. Estas políticas son promovidas y construidas de manera colectiva por la Comisión Universitaria de Discapacidad, de la cual participan representantes de las 17 Facultades y de los tres Colegios de la UNLP. En este dispositivo de gestión plenario, nos reunimos mensualmente con el objetivo de poner en común los avances y las problemáticas de accesibilidad que cada institución tiene, generando estrategias intersectoriales, integrales y colaborativas.

Partimos de la premisa que la discapacidad en una persona está dada por las barreras, obstáculos y vinculación con un entorno y contexto discapacitante. Es decir, que, si bien reconocemos las afecciones particulares que cada uno de nosotros portamos de manera permanente o coyuntural en un momento de nuestro trayecto vital, la relación con el entorno y su interacción agrava las condiciones limitantes y es productor de vulneración de derechos. La accesibilidad constituye una de los principios fundamentales de los tratados de derechos humanos y en particular de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; es en este sentido que afirmamos que la imposibilidad en el acceso en igualdad de condiciones, de calidad e inmediato, a la bibliografía obligatoria de las carreras de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología, resulta un obstáculo para los y las estudiantes con discapacidad visual, demora sus propios procesos pedagógicos y en consecuencia constituye una vulneración de derechos.

Asimismo, compartimos la idea que la política es un elemento dinamizador, transformador y de acción para la búsqueda del bien común (op. cit 2008), y en tal sentido, creemos que el cogobierno como forma de gobierno en la Universidad, constituye una herramienta de la política en ese sentido atendiendo a los principios que expresa la iniciática Reforma Universitaria de 1918.

En el mismo sentido se han expresado la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (Sempertegui M., Katz S. 2011) de buscar políticas integrales que materialicen las expresiones normativas, y puedan ser transformadoras de la cultura institucional.

La experiencia que compartimos en este escrito está relatada en un sentido procesual, partimos de un momento diagnóstico y de identificación de obstáculos para garantizar los recursos bibliográficos accesibles por parte de la biblioteca de la Facultad de Psicología, a un trabajo que se fue construyendo y consolidando en la tarea de sensibilización, compromisos compartidos, responsabilización e involucramiento de la comunidad académica. El Programa de voluntariado para la producción de recursos bibliográficos accesibles constituye una de las líneas de gestión, junto a otras pensadas de forma interdependiente e integrales, que busca materializar los lineamientos de las normativas, tanto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como así también las incorporaciones que realiza la Ley 25573 en su modificación a la Ley de Educación Superior 24521794, la cual

taxativamente le indica a las instituciones de Educación Superior establecer apoyos necesarios para los procesos de inclusión educativa.

Presentación diagnóstica de las barreras institucionales

La Biblioteca de la Facultad ha brindado un servicio para estudiantes con discapacidad visual denominado 'Producción y provisión de Recursos Accesibles'. Este servicio se desarrolló hasta el año 2015 con las siguientes características:

- Se establecía a demanda del solicitante.
- No estaba articulado con los responsables de las asignaturas de la licenciatura o profesorado.
- Sólo estaba en conocimiento de quién necesitaba de manera directa el recurso y no con la comunidad en su conjunto.

Este servicio que se orientaba a garantizar la permanencia y la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en esta casa de estudios, se articulaba entre áreas a partir de acciones individualizantes y no como política de gestión. El tiempo que demanda el proceso de transformación de textos en accesibles y en el marco de las otras tareas asignadas a la Biblioteca hizo que la preparación de los materiales que requerían los estudiantes se ralentizara en su entrega, aspecto que impacta directamente sobre el cumplimiento de exigencias y rendimiento académico de los estudiantes con ceguera. Asimismo, el hecho de que los programas se encuentren en constante actualización convierte a la tarea en un proceso permanente de digitalización.

Habiendo diagnosticado la situación y observando la predisposición de la comunidad estudiantil, sumado a la necesidad de aumentar la cantidad de textos para entregar en tiempo y forma a los usuarios es que en el año 2015 se propuso crear un voluntariado, en el marco del trabajo que se venía articulando en la Comisión de accesibilidad, coordinada por el Área de derechos humanos de la Facultad de Psicología

Cabe señalar algunas especificaciones del trabajo de "Producción y provisión de recursos accesibles", dado que desde allí cobra relevancia la necesidad de un trabajo articulado, con mayor asignación de personas puestas en la tarea, aspecto que nos llevó a impulsar la creación de un programa que tuviera mayor incidencia en cantidad de material y tiempo de entrega para su utilización.

Este trabajo de producción de recursos accesibles se realiza por secuencias: primero se reúnen las bibliografías de todas las asignaturas y se intentan localizar en formato de texto editable o de caracteres reconocidos (.doc, .txt, .rtf, .pdf ocerreados). Si no se obtienen en este formato se buscan en cualquier otro; si no se encuentran se escanean o se solicita la colaboración de otras bibliotecas para que lo escaneen. Luego se reconocen los caracteres con software OCR, se corrigen los errores de reconocimiento del sistema. Por último, se aplican las pautas de procesamiento específicas preparadas por la Biblioteca (2017) mediante las cuales se trasladan símbolos, abreviaturas, tablas, gráficos e imágenes. Al día de la fecha se encuentran adaptados casi 500 recursos citados en los programas. Cabe destacar que dicha tarea requiere invertir considerables recursos humanos y tecnológicos en el servicio.

Producir recursos accesibles para garantizar la igualdad de oportunidades en la Educación Superior

El Programa de voluntariado para la producción de recursos bibliográficos accesibles en la Facultad de Psicología surge de un trabajo colaborativo y de vinculación de dos áreas de la Facultad, que se articula como propuesta en el trabajo de cogobierno llevado a cabo por la comisión de accesibilidad y el área de derechos humanos período (2015-2017).

El Programa está pensado como un dispositivo de inclusión, entendiendo que ésta no es posible si no es desde un marco de respeto, garantizando los principios de autonomía individual, igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad, participación efectiva y aceptación de la diversidad. Asimismo, lo hemos entendido en términos de un “ajuste razonable” tal como lo define la Convención.

Cabe destacar que, si bien el programa es abierto a la participación de la comunidad en general, se hace hincapié en que sea la comunidad académica, más particularmente el equipo de gestión y los docentes, los que debe asumir la responsabilidad institucional de garantizar el acceso y la permanencia en nuestra unidad académica.

Atendiendo al objetivo general del Programa se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Que se genere un aumento en la cantidad y disponibilidad de textos adaptados, para lograr de esta manera una agilización en el servicio de provisión de recursos.
- Que se concientice a la comunidad académica acerca de los derechos humanos y la discapacidad.
- Que los voluntarios adquieran los conocimientos necesarios para procesar y adaptar el material teniendo en cuenta una serie de pautas a seguir, establecidas por la Biblioteca.

El diseño, la planificación y la implementación

El voluntariado se diseñó en base a dos tipos de figuras: el voluntario y el coordinador general; ésta última es asumida por el personal de la Biblioteca. En cuanto a su modalidad, está diseñado para realizarse prácticamente de manera virtual. Se recomienda asistir por única vez a la capacitación presencial pero como no es excluyente se dispone de una web con tutoriales para capacitarse a distancia.

Tras un período de difusión por varios medios, se realiza un taller-capacitación generalmente de dos horas de duración, dado por el personal de la Biblioteca y de la Secretaría de Salud Mental y Derechos Humanos, junto con invitados de la Biblioteca Pública, donde se aportan conocimientos teóricos y acerca del manejo del software y las pautas de procesamiento. Creemos esencial la capacitación sobre Derechos Humanos y discapacidad, para enmarcar el voluntariado en una cuestión de corresponsabilidad y no de “voluntad de servicio”. Así, brindamos nociones sobre derechos humanos y la perspectiva social de abordaje de la discapacidad (Eroles & Ferrese, 2005), además de un recorrido general por los Tratados Internacionales y Leyes Nacionales que enmarcan la práctica; se aborda el Tratado de Marrakech, por los derechos de autor y el uso de textos no impresos para personas con discapacidad.

En la capacitación técnica se emplean videos, tutoriales y ejemplos de procesamiento publicados en la página web del programa y se instruye en las pautas de procesamiento a seguir desarrolladas por la Biblioteca, basadas en el procedimiento de la Subcomisión de Bibliotecas y Servicios de Adaptación de Bibliografía (2010).

Con respecto a la comunicación con los voluntarios, tanto para enviarles un texto por semana como para despejar dudas, se utiliza un correo electrónico y entornos web colaborativos (grupos de Facebook, de chat y de WhatsApp). Además, se los invita a compartir novedades y notas de interés, con el fin de profundizar en la temática.

Los textos realizados se reciben y revisan para darles una devolución sobre el trabajo; se almacenan y posteriormente se vuelven a revisar y corrigen, para ingresar al acervo de textos accesibles. Luego de la finalización del voluntariado la Biblioteca evalúa los resultados del mismo.

Para el trabajo previo a la apertura del voluntariado, el equipo de trabajo compuesto por el personal de la Biblioteca, la Secretaría de Salud Mental y Derechos Humanos y el Departamento de Medios, Comunicación y Publicaciones, se reúne y en base a los resultados del año anterior se diseña la propuesta para la próxima edición, incorporando mejoras y nuevas estrategias.

Tres ediciones del Programa, un diagnóstico

El análisis de tres ediciones del voluntariado nos deja estadísticas que nos permiten formarnos una idea general del nivel de compromiso de los voluntarios y la cantidad de recursos producidos en tres ediciones (cinco meses y medio de funcionamiento en total).

En tres años de programa se inscribieron 110 voluntarios, de los cuales 61 (55%) realizaron al menos un texto. Cabe destacar que de los 61 voluntarios efectivos 7 participaron en más de una edición, lo que convenimos en llamar 'voluntario fidelizado'. Ese 55% de voluntarios elaboraron el 34% de los recursos accesibles esperados (82 textos), los cuales, en promedio, serían la bibliografía obligatoria de casi tres materias. En cuanto al impacto en la jornada laboral se estima que la cantidad de textos producidos hubiesen llevado 984 h de trabajo (140 jornadas completas).

En las mismas fuentes de datos, se observa un desglose por año de la relación entre la cantidad de voluntarios que entregaron al menos un texto, con la cantidad de recursos producidos. El primer año lidera en cuestión de cantidades, teniendo un total de 41 inscriptos, de los cuales un 66 % (27) fueron voluntarios productores que entregaron un 40 % (43 textos) de la cantidad de textos esperados. El 2016 recibió a 35 inscriptos y dejó el 30% (20) de recursos producidos, realizados por el 31% (11) de los voluntarios que fi-

nalizaron el programa. En cuanto a la última edición cerró la convocatoria con 34 inscriptos, de los cuales el 32 % (11) entregó el 29 % (19) de los textos esperados.

Interrogantes y desafíos

La implementación del programa permitió aumentar un 19 % la cantidad de textos a ofrecer a los estudiantes con baja visión o ceguera, es decir, que el objetivo del voluntariado de aumentar el caudal de recursos bibliográficos accesibles se cumple, de forma paulatina y procesual.

Lograr la permanencia de los voluntarios y mejorar su rendimiento en el programa es uno de los desafíos más grandes que el equipo de trabajo deberá resolver. Es en este sentido que el análisis de la motivación del voluntario (qué lo llevó a inscribirse) es otro de los puntos en los que debemos profundizar; asimismo debemos profundizar la articulación con las cátedras para que incorporen el proceso de digitalización de textos y recursos accesibles pedagógicos como una tarea inmanente a su rol de docentes.

Hasta el momento se ha podido visibilizar que el interés en participar y asocia con la solidaridad, aprendizaje y certificación entre otras. En consecuencia, creemos que indagando sobre la motivación nos permitirá diferenciar por un lado aquellas cuestiones que tienen que ver más con intereses individuales y aquellas otras, que son a las que focalizamos con mayor particularidad, cuestiones que hacen el cambio y transformación institucional en términos de corresponsabilidad en el cogobierno. En ambos casos buscamos reducir el porcentaje de deserción.

Otro gran desafío que tenemos por delante es acrecentar la cantidad docentes inscriptos, dado que en estas ediciones sólo dos se anotaron, aunque ninguno logró finalizar la edición de un texto. Más allá de dicha participación, entendemos que el ejercicio de la docencia debe adaptarse a la diversidad del estudiantado, y por ello cada clase debe prepararse teniendo en cuenta que en ese colectivo de estudiantes puede haber alguien con una discapacidad, ya que no todas las personas desean informar de su situación particular a cada docente. Entonces, garantizar que el material esté disponible en todos sus formatos, es garantizar la educación de calidad, y debe ser un ejercicio inherente a la docencia. Tarea que significa pasar de “ajuste razonable” a “diseño universal”, que tal como lo define la Convención sobre

los derechos de las personas con discapacidad, es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, más allá de las particularidades que plantea la tarea específica de textos accesibles audibles.

En el futuro esperamos no tener que contar con el voluntariado para que la bibliografía sea accesible. En cada acción pretendemos generar consenso acerca de la importancia de garantizar la accesibilidad a la bibliografía, como un derecho, en tanto ética mínima de reconocimiento a la igualdad de derechos. Nuestra meta es formar profesionales comprometidos con su tiempo, respetuosos y garantes de los derechos humanos, y por tanto entendemos que la participación activa de toda la comunidad académica es indispensable para construir y habitar espacios donde todos gocemos plenamente de nuestros derechos, en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

Convención sobre los Derechos sobre las Personas con Discapacidad y Ley Nacional 26378/08. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/140000-144999/141317/norma.htm>

Eroles C., Ferreres C. (comp.) (2005). La discapacidad: una cuestión de derechos humanos. España, Editorial Espacio.

Eroles C., Fiamberti H. (comp.) (2008). Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan. Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires; Eudeba. Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_eroles_fiamberti.pdf

Ley Nacional N° 25.573 - Ley de Educación Superior Modificación de la Ley N° 24.521. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/archivos/academica/LEY%20modif%20Educ%20Sup%2025573.pdf>

Pautas de procesamiento para producir un texto accesible: adaptación para usuarios con ceguera (2017). Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/dd544e_9bd7800a8f394cb49bc851f60e24d4b6.pdf

Subcomisión de Bibliotecas y Servicios de Adaptación de Bibliografía. Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (2010). Procedimiento para la adaptación de textos mediante normas estandarizadas. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/55a6989a559f9.doc>

Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso (2013). Recuperado de https://www.wipo.int/edocs/mdocs/diplconf/es/vip_dc/vip_dc_8.pdf

Sempertegui M., Katz S. (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Voluntariado para la producción de recursos bibliográficos. Recuperado de <http://bibliopsicounlp.wixsite.com/voluntariado>

El Colectivo de la Memoria en Santa Fe.

Relato de una experiencia compartida

Integrantes de El Colectivo de la Memoria; Santa Fe
elcolectivosantafe@gmail.com

Somos por lo que hicimos

El Colectivo de la Memoria es un espacio transversal, en permanente construcción, heterogéneo en cuanto a pertenencias políticos partidarias integrado por ex presas y presos políticos de la ciudad de Santa Fe; dentro del mismo hay integrantes de dos organizaciones de la sociedad civil, la Asociación de Ex Presos Políticos –sede Santa Fe– y El Periscopio, asimismo es amplia la participación todas y todos en las distintas actividades que se promueven.

Tenemos como finalidad la transmisión de la memoria, la búsqueda de la verdad y la justicia, y lo hacemos en forma colectiva en el que cada uno pone sus saberes a disposición del conjunto.

No constituye una organización formal sino un movimiento colectivo, con mecanismos de información fluida, que se define por las iniciativas y las políticas que desarrolla.

Es en este momento el lugar de encuentro y actividad de este grupo numeroso que se fue aglutinando a través de la continuidad de las luchas contra la impunidad, la participación en los juicios por delitos de lesa humanidad, los homenajes a la militancia víctima del terrorismo de Estado.

Claves de una construcción colectiva

En este largo camino hemos confluído y trabajado en base a criterios políticos más que a la constitución de organizaciones; podemos destacar claves tales como

- Trabajar para la construcción de espacios de memoria que disputen batallas en ese plano, ya que esta realidad nacional apuesta a la no-memoria, a

través de propuestas convocantes, que no estén cerradas al grupo de afinidad de los ex presos políticos

- Trascender los alineamientos políticos de quienes participan en la construcción, haciendo eje en la unidad de objetivos históricos y sociales fundamentales, de manera que cada uno de nosotros aporta de acuerdo a su saber e historia y este entramado enriquece al conjunto
- Aportar elementos para que otros recreen lo que transmitimos, con el sentido de propiedad libre y colectiva de esos productos culturales

Las primeras palabras colectivas

Transitamos numerosas experiencias, siendo un hito, la escritura de la Obra Colectiva Testimonial “Del Otro lado de la mirilla. Olvidos y memorias de ex Presos Políticos de Coronda. 1974-1979”, con una primera edición entre setiembre y diciembre de 2003 (5000 ejemplares) y una segunda edición (revisada y aumentada) en octubre 2008 con 1000 ejemplares

Podría decirse que “por casualidad” surgió la idea en 1999, en tiempos de impunidad y desmemoria, a partir de un encuentro de veteranos compañeros de las cárceles de todo el país de la dictadura genocida. En esa oportunidad “rodeando una mesa, algunos nos encontramos en las miradas de una identidad común; sin darnos cuenta, los ex presos corondinos presentes en aquella reunión nos habíamos agrupado dejando de lado toda pertenencia política del pasado. Sentimos que el espíritu unitario que habíamos forjado tras los muros dos décadas atrás, seguía latente y predominaba entre nosotros. Alguien preguntó entonces: ¿Hasta cuándo vamos a decir que los ex-presos políticos, testigos directos del terrorismo de Estado, todavía no hemos dado testimonio colectivo a la sociedad, acerca del funcionamiento de esa maquinaria del horror? Y terminó diciendo: Empecemos por Coronda”. Relato del prólogo de “Del otro lado de la Mirilla”.

Obviamente no fue casualidad, sino que existía una base compartida que propiciaba lo que vendría: éramos capaces de encarar una construcción colectiva trascendiendo los alineamientos políticos, a partir de haberlo hecho realidad en la resistencia y la autodefensa durante la represión en la cárcel.

A partir de allí se comenzó, con los límites tecnológicos de esos años, con un intercambio de ideas y propuestas entre diversos lugares del país. “Rección en 2001, se tomó la decisión, considerando que lo que importaba era

escribir como protagonistas de una experiencia concreta de resistencia en un campo de detención de presos políticos. Como tales nos presentamos en los relatos: militantes populares decididos libremente a enfrentar en forma colectiva un plan sistemático de represión, aislamiento y aniquilamiento de personas. El segundo acuerdo fue que aquella unidad forjada en la resistencia carcelaria al terror dictatorial, debía reflejarse hoy en la concreción del libro, pero no en la búsqueda de un testimonio único y homogéneo. Así comenzamos a hablar de “la voz de las distintas voces”. Como en la cárcel, la creatividad de cada uno fue la herramienta más rica con que contamos.” (Relato del prólogo de “Del otro lado de la Mirilla”).

Ese libro, producto del largo proceso de elaboración, apareció después de mayo de 2003 coincidiendo con una nueva etapa en la Argentina, pocos días después de la derogación de las leyes de la impunidad.

Lo habíamos concebido como un producto que nos permitiera transmitir el mensaje en todos los ámbitos posibles, y así fue como se inició con la presentación en tres grandes actos públicos en Buenos Aires (Centro Cultural San Martín), Rosario (Teatro La Comedia) y Santa Fe (Parainfo de la UNL). Luego continuaron innumerables presentaciones en nuestro país y países extranjeros. Ese fue el principal instrumento de distribución y venta, y a 15 años de su aparición sigue siendo un elemento de trabajo por la memoria en ámbitos educativos, culturales, sociales y políticos.

Fue también un elemento dinamizador de recreaciones y apropiación colectiva más allá del propio espacio.

- una obra de teatro fue escrita y dirigida por María Moreno en Buenos Aires (Centro Cultural Ricardo Rojas) y luego hizo una gira santafesina (Villa Constitución, Rosario y Santa Fe), integrando jóvenes actores de teatro independiente con los propios actores de la realidad: los ex presos políticos de cada ciudad.
- un video teatral realizado por el taller educativo de la propia cárcel de Coronda.

La memoria habla en las paredes

Raúl Viso es un militante, ex preso político, artista del dibujo, organizador del Círculo de Dibujantes Santafesinos. Ilustró obras como “Del otro lado de la mirilla” y “Homenaje Derecho” (homenaje a estudiantes y docentes de la

Facultad de Derecho de UNL víctimas del terrorismo de Estado).

En los años 2000 comenzó a desarrollar técnicas de muralismo y lo promovió como herramienta de trabajo por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Así fue que uno de los primeros se llamó “Sueños Colectivos” y hacía referencia a los presos políticos de la cárcel de Coronda.

A partir del diseño y la dirección de los dibujantes, se sumaron durante más de una semana las manos de los ex presos y presos, sus familiares, militantes de derechos humanos, amigos y compañeros. La convocatoria a una actividad creativa, artística, moviliza sentimientos que dan otra posibilidad de participar además de las marchas o actos.

Estos murales, verdaderas obras de arte a cielo abierto, permanecen y son apreciados por toda la ciudadanía, constituyendo señales urbanas de importancia.

La memoria transmitida a través de los libros

La Feria del Libro Nacional y Popular se organiza en Santa Fe desde 2016 como una alternativa a la feria tradicional de estilo comercial, que realiza el establishment santafesino. Es una Feria donde se suman otras artes y actividades, lo que nos llevó a pensar en contar con un espacio en la Feria de 2017

Nos planteamos trabajar en algo necesario: reunir y difundir todas las publicaciones de Memoria de nuestra región.

Las obras de alcance nacional son conocidas y difundidas, accesibles en el gran circuito comercial, pero en nuestra provincia se han producido muchas publicaciones recuperando las historias de lucha de distintas regiones que en su mayoría han quedado restringidas a la propia área de influencia.

Sumando el aporte y la participación de muchos compañeros y compañeras realizamos un relevamiento de nuestros propios libros y los que estaban en bibliotecas públicas, los catalogamos y los presentamos de dos maneras: exhibiéndolos para su observación y consulta (solamente tuvimos una media docena de títulos que los autores enviaron para la venta) y elaborando un catálogo en el que están sistematizados todos los libros vinculados a este tema, que se encuentran en las bibliotecas personales. El mismo fue distribuido al público y es puesto a disposición de quienes lo requieran.

Así participamos con “Palabras para la Memoria-un aporte a la memoria colectiva de Libros, relatos, investigaciones, ponencias, publicaciones para conocer y consultar”.

Construimos, mediante el aporte de los propios participantes, un stand realizado en forma total con material descartable, con buena expresión gráfica y estética dirigida a las personas que visitaban la feria.

En el marco de las actividades de la Feria realizamos lecturas de partes seleccionadas en las que se sumaron más participantes para leer.

Más charlas y libros

Como continuidad de lo realizado en la Feria del Libro se organizó una Comisión de Lectura con integrantes de El Colectivo interesados en el trabajo con textos. A partir de allí se aportaron lecturas públicas en espacios como la por la Pueblada por la Identidad y se promovió la presentación de libros en interacción con otros actores sociales:

- Presentación del libro “La respiración violenta del mundo” con presencia de su autora Angela Pradelli, organizado con AMSAFE y el Foro contra la Impunidad y por la Justicia, con participación de estudiantes y docentes
- Presentación del libro “Ana alumbrada” con la presencia de su autora Alejandra Slutzky, organizado con la Primera Escuela de Psicología Social y la participación de estudiantes de Letras y dirigentes feministas.

Además, por pedido de los organizadores locales, se realizan charlas en todas sus modalidades: talleres, mesas redondas, conversatorios. Las mismas están dirigidas a estudiantes y docentes de todos los niveles educativos. Durante 2017 y 2018 se hicieron en FESTRAM (Federación de sindicatos municipales), Colegio Nacional, Escuela de Trabajo Social de la UNL, Colegio Normal Gral. San Martín, Biblioteca Popular de Laguna Paiva e Instituto del Profesorado de Coronda.

La última publicación: Diario de un Juicio

Desde diciembre del año 2017 y hasta el mes de mayo del 2018, se realizó en el Tribunal Oral Federal, el juicio por los delitos de lesa humanidad ocurridos en la cárcel de Coronda, en el que algunos integrantes de El Colectivo éramos parte activa como testigos querellantes.

Vimos la necesidad de reflejar en tiempo real el desarrollo y las vivencias de un juicio histórico y reparador, a 40 años de los hechos, al que se había

llegado con la lucha de todas y todos. Nos propusimos hacer una publicación de tipo periodística de libre circulación para llegar a todos los ex presos políticos corondinos en las distintas provincias y en el exilio, y alimentar la información de los medios de comunicación locales de lo que iba a ser un juicio extenso, difícil de cubrir por medios periodísticos, pero riquísimo en alternativas y testimonios.

Así fuimos realizando un registro de las audiencias que fueron publicadas semanalmente en “Coronda: 40 años después. El Diario de un Juicio”. Con más voluntad que técnica sumamos relatos, testimonios, fotos, ilustraciones, elementos de archivo y mucho sentimiento para que cada semana estuviera puntualmente distribuido por medios digitales.

Cada número contiene, además de la crónica de las audiencias otras notas, ensayos y reflexiones, con las ilustraciones de nuestro compañero Raúl Viso. Incorporamos el valioso aporte de los dos grupos de estudiantes (Ciencias Jurídicas y Humanidades) que concurren a las audiencias e hicieron su propio enfoque de lo vivido.

Semanalmente fue publicado en forma digital y al finalizar el juicio hemos hecho compendio corregido en los detalles que la urgencia hizo obviar y con el agregado de algunos elementos posteriores a la fecha de sentencia. En el mes de setiembre serán impresos para distribución gratuita y se constituirán en otro medio de trabajo y difusión a través de presentaciones con la participación de El Colectivo.

Nuevo desafío: Comisión de la Memoria Comisaría Cuarta

La Comisaría 4ta de Santa Fe, ubicada en Barrio Roma, entre las calles Dr. Zavalla y Tucumán, fue en la última dictadura militar que sufrió la Argentina, un centro clandestino de detención y tortura. La Ley provincial N° 13258 creó el Archivo Provincial de la Memoria y declaró Espacio de Memoria a la Comisaría 4ta, en la cual funcionará la Comisión del Espacio de Memoria.

Seis miembros de esa comisión corresponden a organismos de derechos humanos; de común acuerdo en el Foro contra la Impunidad y por la Justicia, se reservó uno de ellos para los ex presos y presas políticxs de Santa Fe.

La actividad colectiva e integradora realizada desde El Colectivo hizo que en su marco se realizara la evaluación de la propuesta y la elección de los dos representantes (titular y suplente) para integrar la Comisión, aunando

la participación de El Periscopio y la Asociación de Ex Presos Políticos –sede Santa Fe.

Habiendo pasado varios meses desde la convocatoria inicial, la Comisión aún se encuentra en etapa de constitución de los elementos legales, por lo que no hay todavía resultados en acciones concretas.

Esta instancia representa para El Colectivo un desafío por darle continuidad institucional a algunas propuestas y compaginar creativamente las actividades con otros organismos y organizaciones. Pensamos que la experiencia desarrollada hasta aquí lo hará posible.

REJUCAV: una política de género y derechos humanos del Poder Judicial de Entre Ríos

Ruth Noemí Lemos; Virginia Bravo; Néstor Federico Caballaro; Yanina Mariel Yzet
Oficina de Violencia de Género, STJER; Facultad de Trabajo Social, UNER
ruthlemos17@hotmail.com; virginibravo74@gmail.com; fcaballaro@jusertreros.gov.ar

Con el relevamiento efectuado en 2014 en la provincia de Entre Ríos por el Centro Judicial de Género dependiente del Superior Tribunal de Justicia de Entre Ríos se reunió información referida a la temática de Violencia Familiar y Violencia contra la Mujer. En ese se advirtió la inexistencia en la Provincia de Entre Ríos de un seguimiento estadístico de las causas de violencia en el ámbito judicial, así tampoco sobre el estudio y análisis de las resoluciones que se dictan en las mismas.

Como lo ha señalado la Corte Interamericana de Derechos Humanos: "(...) se ha constatado la dificultad que existe para obtener estadísticas uniformes a nivel nacional sobre casos de violencia contra las mujeres, y que este hecho se traduce en una invisibilización del problema de la violencia contra las mujeres, y obstaculiza el desarrollo de políticas públicas en el área judicial que correspondan a la gravedad y la magnitud del problema." (C.I.D.H. - Relatoría sobre los Derechos de la Mujer, Acceso a la Justicia para Mujeres Víctimas de Violencia en las Américas- Resumen Ejecutivo, OEA/Ser. L/V/II, Doc. 68, Año 2007, Pto. 13).

Centralizar la información posibilita fundamentar la política judicial en materia de violencia, aumentar la eficacia de las actuaciones en el ámbito de la administración de justicia y contar con antecedentes que puedan ser empleados en los procesos vinculados a las partes involucradas.

El REJUCAV se puso en funcionamiento en el año 2016, por lo que hoy se tiene una recolección y sistematización de datos de las causas de violencia familiar y contra la mujer -civiles y penales- de la provincia de Entre Ríos. Este sistema permite proporcionar antecedentes durante el proceso judicial, así como el estudio y empleo de datos con fines de elaboración de políticas de prevención, abordaje y seguimiento de situaciones de violencia familiar y contra la mujer. Particularmente se obtiene jurisprudencia a partir de las

resoluciones judiciales que son dictadas por los Juzgados y Tribunales en causas de violencia familiar y contra la mujer, leyes 9198 y 26.485 y delitos vinculados a estas. Ello permite contar con estadísticas judiciales a fin de concretar un seguimiento de procesos relacionados con la materia y contribuir a la eficacia de las actuaciones en violencia en el ámbito de la administración de justicia. REJUCAV tiene entre sus objetivos principales:

- elaborar, a partir de las resoluciones judiciales que se registran, propuestas de actuación y legislación, programas, protocolos y/o dirigidas a los órganos competentes desde la perspectiva de género y derechos humanos,
- brindar sustento a la selección de temas de capacitación a la magistratura y personal al servicio de la administración de justicia, para su formación especializada en la materia, independientemente del fuero en el que se desempeñen,
- contribuir a la coordinación entre las Instituciones y Organismos de actuación en la temática.

El Registro se encuentra en la esfera de la Oficina de Violencia de Género, del Centro Judicial de Género “Dra. Carmen María Argibay”. Su función es reunir - vía informática- datos sobre los procesos que se tramitan en asuntos relativos a Violencia Familiar y contra la Mujeres los Organismos del Poder Judicial. Estos son ingresados por Juzgados de Paz, Juzgados de Familia, Juzgados Multifuero (con competencia en Familia y/o Laboral), Juzgados Laborales, Juzgados de Garantía, Fiscalías, OGA, Cámaras Civiles, Cámaras Laborales, Tribunales de Apelación, Tribunales de Casación y Salas del STJER.

El Registro recopila información de todo el territorio de la Provincia de Entre Ríos y se nutre de las resoluciones que dictan los Juzgados de los diversos Fueros y Jurisdicciones, mencionados precedentemente.

Las actividades principales del REJUCAV son el registro y la consulta de antecedentes y la confección de estadísticas desde una perspectiva de género. Estas se realizan a través de un sistema informático unificado al interior del Poder Judicial, a los fines de superar un recuento cuantitativo de expedientes ingresados, en trámites y terminados, que dan cuenta de los conflictos que actualmente se dirimen en la Justicia Provincial, tal como lo señala la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

El proyecto vino a cubrir la necesidad de llenar un vacío no sólo a nivel provincial, sino a nivel nacional, ya que no se cuenta en Argentina con estadísticas oficiales sobre causas judiciales en la materia, su estudio y análisis.

El aporte del sistema redundante en la producción en nuestra provincia de datos e información necesaria y vital para el Poder Judicial en diálogo con otras instituciones, para la prevención y el abordaje de situaciones de violencia familiar y contra la mujer, haciendo visible esta problemática y así optimizar y promover el pleno ejercicio de derechos de la ciudadanía.

La totalidad de los organismos que integran el Poder Judicial en los distintos fueros: de Familia, de Paz, Laboral y Penales –OGA y Fiscalías- en todas sus instancias, ingresan datos obtenidos de los expedientes al Sistema REJUCAV. De ello resulta que la carga es efectuada por operadores/as de 39 Juzgados de Paz, 23 Juzgados de Familia, 20 Juzgados de Garantías y OGA, 19 Fiscalías, 19 Juzgados Civiles y Comerciales, 16 Salas y Cámaras, 14 Juzgados Laborales, tres Salas del STJER, dos MIP (Mesa de Información Permanente), 1 Juzgado Penal de Niños y Adolescentes, 2 Cámaras en lo Contencioso Administrativo y 2 Juzgado de Ejecución de Penas; siendo en total 160 los organismos judiciales que cuentan con personal capacitado para la carga y consulta de datos en REJUCAV. Todas las instancias judiciales que el expediente alcance cargarán al sistema las resoluciones dictadas, generando esto una base de jurisprudencia.

Los Juzgados Civiles y Comerciales que se encuentran cargando datos de los expedientes que tramitan, son aquellos que tienen competencia en materia de Familia y/o Laboral.

En cuanto al volumen de carga de datos, son los Juzgados de Familia los que tramitan la mayor parte de los procesos registrados en el Sistema. En el caso de los expedientes de violencia familiar (Ley 9198), el Informe sobre expedientes del año 2017 de REJUCAV, da cuenta de que estos tramitan el 85,57 % del volumen total de expedientes. Si bien los Juzgados de Familia constituyen el 15 % de los organismos que ingresan y actualizan datos en REJUCAV, en lo referido al volumen de carga de causas de violencia contra la mujer inician el 82 % del total de dichos procesos registrados. Cabe mencionar que de la totalidad de los procesos que tramitan los mismos, un promedio del 50 % resulta de violencia familiar y contra la mujer (Informe Expedientes REJUCAV, 2017).

El Sistema permite consultar la existencia de antecedentes de personas que pudieran estar vinculadas a procesos de violencia o de delitos vinculados a estas, posibilitando la impresión de la Foja de Antecedentes. Durante el año 2018 se han incorporado al sistema nuevas funciones, como las consultas de Medidas en vigencia y de Medidas dictadas, que permiten obtener

información acerca de las resoluciones que recaen sobre las personas registradas en REJUCAV.

Se presentan como “Medidas en vigencia” aquellas que cuentan con notificación y se hallan comprendidas entre la fecha de notificación y el plazo establecido y como “Medidas Dictadas” aquellas que cuentan con plazo de resolución, pero no han sido notificadas.

Cifras relevantes referidas a actuaciones judiciales en causas de violencia familiar, contra la mujer y delitos vinculados a ellas

En Entre Ríos durante el período comprendido entre enero y julio 2018, se registraron en REJUCAV un total de 5087 expedientes tramitados. Encontramos que el 46 % corresponden a violencia familiar (Ley 9198); el 37 % violencia contra la mujer (Ley 10058) y el 17 % a delitos vinculados a dichos tipos de procesos (Expedientes penales).

Dichas cifras constituyen una muestra de la totalidad de expedientes tramitados en la provincia, ya que al momento de realizar el corte de datos para elaborar el informe (31/07/2018), no se contaba con la carga finalizada de expedientes correspondientes al año período 2018. A pesar de ello, los resultados son altamente confiables debido a que las muestras son representativas y los valores se mantienen en términos constantes en relación a informes anteriores publicados en la Página Web de la OVG.

Es importante destacar que los casos de violencia que se tramitan en el fuero de Familia y de Paz, pueden quedar abarcados tanto en el marco de la Ley 9198 o 26485, cuando la víctima es mujer. Predomina el Magistratura el criterio por el cual, si hay un vínculo de convivencia, la denuncia de violencia, aunque la víctima sea mujer, se tramita en el marco de la ley 9198. No obstante, existe una parte de la jurisprudencia, que va en aumento, que entiende que ha de aplicarse la ley 26485 cuando la víctima es mujer, sin importar la convivencia a no con el agresor. A través del link rejuvav.jusen-trerios.gov.ar se puede acceder al Tablero de Violencia familiar y Contra la Mujer de Entre Ríos y consultar el Mapa de la Provincia que indica el número de mujeres víctimas de violencia en cada jurisdicción.

Modalidad de violencia en denuncias de violencia contra la mujer (Expedientes ley 10058/26485)

Durante el periodo comprendido entre enero y julio del 2018, se registraron en la provincia 1854 procesos de Violencia contra la Mujer. En el marco de estos expedientes se observa que el 98 % corresponde a la modalidad doméstica, el 0,8 % a la laboral, igual porcentaje a la mediática, siguiéndole el 0,3 % a la institucional y 0,1 % a la obstétrica, no hallándose denuncias registradas en la modalidad contra la libertad reproductiva.

La modalidad de violencia más denunciada en el marco de la Ley 10058/26485 es la doméstica que se tramita por ante los Juzgados de Paz, de Familia o Civiles y Comerciales con competencia en esta última.

Desde la vigencia de REJUCAV se advierte un incremento de causas de violencia laboral, que se tramitan en dicho fuero. Ello representa un avance en el reconocimiento de las situaciones de violencia por parte de las personas que han logrado denunciar su situación.

En este sentido, también es significativo el aumento de las denuncias de violencia en la modalidad mediática que de 19 de ellas registradas en 2016, ascendieron a 49 en 2017 y se registran 17 en el periodo enero a julio 2018.

Entendemos imprescindible la tarea de prevención y sensibilización en el reconocimiento de todas las modalidades, particularmente las menos denunciadas, en las que prácticamente no se recurre al sistema judicial en procura de protección.

Conclusión

REJUCAV fue desarrollado con el objeto de contar con una herramienta para la tramitación de procesos judiciales adecuados para garantizar el efectivo acceso a justicia de las personas en situación de violencia.

Nos encontramos transitando el tercer año de vigencia de REJUCAV, lo cual implica un gran avance en la información obtenida, que no se reduce a datos cuantitativos. Esta información refleja, gracias a la tarea de operadores judiciales, la permanente actividad que desarrollan los organismos judiciales en los procesos de violencia.

Esta intervención procesal que se despliega en el ámbito judicial, da cuenta del activismo en la tramitación de los procesos. El Poder Judicial de Entre

Ríos se ha propuesto fortalecer la capacidad institucional de las instancias judiciales, en términos de derechos humanos, para combatir el patrón de impunidad frente a casos de violencia contra las mujeres.

La construcción de datos debe ser inseparable de la noción de género, que, como categoría de análisis, permite hacer visibles las diferencias que la cultura patriarcal ha definido entre varones y mujeres y en base a las cuales se organizan entre ellos/as las diferencias entre iguales.

El procesamiento de la información obtenida y que se publica en la Página Web de la Oficina de Violencia de Género arroja resultados que ponen en evidencia las diferentes formas de violencia y las transforman en un campo específico de intervención judicial, orientándose a identificar diferentes modalidades de violencia. De esta manera se evita reducir las experiencias a casos concretos, para lograr darles una existencia social real, violencia expresiva que no puede pensarse por fuera de las estructuras patriarcales y capitalistas que se anclan en una pedagogía de la crueldad (Segato, 2013).

Referencias bibliográficas

Segato, L. R. (2013), *La escritura en el cuerpo de las Mujeres Asesinadas en Ciudad Juárez*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

El arte popular: invisibilidad de murgas porteñas - UNA

Cristina Arraga; Romina Barrionuevo
Departamento de Artes Visuales, UNA
crisarraga@gmail.com, romibarri@gmail.com

El Proyecto de Investigación: Crónica visual de las agrupaciones de carnaval porteño. Conformación de un archivo documental-estético. Parte 2, acreditado en la UNA nos convoca, no sólo a la tarea de investigación, sino la tarea política de hacernos cargo desde el arte instituido, de lo popular y de lo comunitario. En esta experiencia, la imagen que los demás tienen del artista se manifiesta en la construcción de sentido de dos visiones diferentes, mundos diferentes con prácticas propias y específicas, discursos teóricos, circulación y publicaciones diferentes. Es por esto que dichas construcciones no son neutras y se basan en convenciones sociales, en éticas e intereses donde casi siempre existe conflicto en la pugna por espacios y tiempos que afirmen sus derechos.

Y podríamos preguntarnos ¿por qué? ya que es indudable el carácter popular y de derechos que lleva implícita cualquier práctica artística. Intentando una posible respuesta, diríamos que es una pregunta que debieran hacerse las instituciones, y al observar que no lo hacen ostensiblemente, podríamos deducir su concepción de arte y las expresiones populares, cuestión que ahora dejaremos abierta a futuras reflexiones. No obstante para Rodolfo Kusch (1922-1979), arte y/o cultura popular están compuestos por un objeto (arte o cultura) y un calificativo (popular) que marca una distancia, indicando un determinado nivel y afirma que con ello se crea un abismo más aún si la cultura o el arte popular es tomada exclusivamente como un objeto de estudio. Por lo tanto Kusch propone tomar a la cultura como acción y no como cosa y si es así, dice, hay que tomarla como decisión: “cabe entonces la decisión cultural y no el análisis del objeto cultural” (Kusch, 2000, p. 155) Se plantea un trabajo que considere al arte popular como otro campo de producción, experiencia y acción artística, es decir parafraseando a Kusch, el “objeto” se convierte en sujeto que tiene un proyecto, un ser pensante que se manifiesta en un lenguaje y este implica un horizonte simbólico.

Dado que nos encontramos en el marco del Primer Encuentro Nacional de “Derechos Humanos y Educación Superior”, nos parece interesante mirar a los organismos internacionales y sus pronunciamientos acerca de los temas, referidos al arte, porque es una forma de observar la dimensión que toman en esos organismos regionales o internacionales, por lo tanto repasemos las declaraciones que constituyen el aspecto formal y normativo de la cuestión del arte y sus diferentes prácticas: La Declaración Universal de Derechos Humanos expresa en su Artículo 27 “1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.”

En el inciso I del artículo citado algunos términos delatan las concepciones que conllevan y abrimos una pregunta: ¿las artes están solamente vinculadas al goce y las ciencias al progreso y sus beneficios? Diremos, en este caso que la concepción citada es un poco reduccionista en el sentido de que el arte en todas sus formas y en este caso al de las murgas porteñas, asume el goce, y la estética como forma sensible de una ética. Pero no renuncia o prescinde del saber y sus beneficios, que es lo que se plantea como la siguiente pregunta: ¿El arte como campo de la cultura y nosotros como sujetos de la cultura aún no estamos incluidos en los beneficios del saber y construir mundo desde el campo popular? consideramos, que existe un discurso otorgador de sentido, donde el sujeto construye un sí mismo, un relato que hace ante sí de su propia identidad, pasada y futura (Ricoeur, 1996) Las explicaciones de sentido de los sujetos sociales son incorporadas y son constitutivas de toda práctica social (Bourdieu, 2003), al mismo tiempo que la elaboración de cronologías personales permiten articular la historia personal, cultural y política del país. Aunque la cuestión del arte popular no está explicitada en los artículos citados.

Una buena pregunta es ¿Las manifestaciones del arte popular necesitan anuencia institucional? Aquí expongo mi parecer pero vos expone la tuya ya que hiciste la pregunta Podríamos decir que no la necesitan para consolidar su existencia si dicha anuencia se tomara como un “permiso”, el arte popular en tanto cultura que se gesta no pregunta, no discurre, acciona.

La respuesta puede ser diferente si la tomamos como forma de “legitimación” y a su vez esta como ventajas de circulación y financiamiento. De hecho

en el caso de las murgas porteñas las mismas agrupaciones han trabajado para ello, no sin tensiones internas. En diciembre de 1989 se crea la Federación de Murgas y Comparsas de la Capital Federal y Conurbano, desde la convocatoria del Fondo Nacional de Las Artes, en un intento organizativo y que por primera vez en el SXX una prestigiosa institución de la cultura le da categoría de artistas a los carnavaleros hasta entonces vocacionales. Esta primera Federación no prospero. (Martín, 1997, p. 34)

En 1997 se realiza, en fecha de carnaval, la primera marcha por el pedido de la restauración de los feriados del mismo, en la que participan unas 15 murgas con un objetivo común, comenzando aquí la etapa de patrimonialización de la fiesta. Esto se concreta cuando se aprueba por votación unánime del Concejo Deliberante, la Ordenanza 52039/97 de la Secretaria de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la que se declara patrimonio cultural las actividades que desarrollen las asociaciones/ agrupaciones artísticas de carnaval (centro murgas, comparsas, agrupaciones rítmicas y/o similares), en el ámbito de la Ciudad el 2 de octubre de 1997 y se crea La Comisión de Carnaval. Antes en diciembre de 1996, la ordenanza N° 51.203/96 que instituye el “festival de candombe y murga”

Comienza la organización desde la agrupación M.U.R.G.A.S. cuya sigla significa Murgueros Unidos Recuperando y Ganando Alegría Siempre, representa a unas ochenta murgas de toda la ciudad, entre las que se encuentran nombres como Los descontrolados de Barracas, Los cometas de Boedo, Gambeteando el empedrado, Los Asaltantes de la Rima, Los Crotos, Los Quitapenas, Los Impacientes de Palermo, Arrabales de ilusión, Los Viciosos de Almagro, Vamo' en esa o De paso cañazo, entre otras. En el año 2004 se promulga la Ley 1527 de Creación del Programa “Carnaval Porteño” cita:

Artículo 1º.- Créase en el ámbito de la Secretaría de Cultura el Programa “Carnaval Porteño”.

Art. 2º.- Considérese objeto de esta Ley los festejos que tendrán lugar los días sábado, domingo, lunes y martes de carnaval y tomando los usos y costumbres históricos de esta Festividad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los tres fines de semana en que se realizan dichos festejos.

Art. 3º.- Dicho Programa tendrá como objetivo: a) Promover la conformación de Asociaciones Civiles sin fines de lucro para las agrupaciones artísticas que intervengan en el Carnaval Porteño. b) Promover el valor turístico de los Festejos del Carnaval Porteño diseñando circuitos y activi-

dades turísticas en colaboración con la Secretaría de Producción, Turismo y Desarrollo Sustentable del Gobierno de la Ciudad. c) Facilitar, estimular y desarrollar la creación de micro emprendimientos barriales relacionados con las industrias culturales de la temática del Carnaval. d) Gestionar ante las autoridades del Banco Ciudad el otorgamiento de préstamos para los microemprendimientos citados en el inc. c. e) La Comisión de Carnaval creada por Ordenanza 52.039/97 será órgano encargado de la organización de los Festejos y la redacción de su reglamento.

Art. 4º.- Los gastos que demande la implementación de la presente Ley serán imputados a la partida presupuestaria correspondiente.

Estos movimientos logran finalmente la instalación de los cursos en los diferentes barrios de nuestra ciudad y aportan a la recuperación del feriado de carnaval. Primero se recupera en Buenos Aires en el año 2009 y luego a nivel nacional en el año 2011.

Retomando la pregunta por la anuencia institucional y considerando la búsqueda de legitimación ligada a la patrimonialización que se acaba de exponer, podríamos considerar lo concerniente a memoria e identidad.

El concepto de patrimonio funciona como un “aparato ideológico de la memoria” (Guillaume, citado por Cadeau, 2009). La propia reivindicación del patrimonio implica una “inversión identitaria a transmitir” la conservación de vestigios, reliquias, tradiciones, testimonios, huellas, marcas, que alimentan las historias (a veces ficcionales) del pasado, para el presente y el futuro. En el caso de las murgas es preservar el género, la consolidación de una identidad colectiva regional para una puesta en escena del pasado en el presente, todo lo cual imaginando su posible olvido y desaparición.

Hoy se habla de patrimonio tangible e intangible, nacional, ético, arquitectónico, artístico, histórico, etc. Según Cadeau (2009) esta “fiebre patrimonialista” revela cierta imposibilidad de habitar el tiempo presente que hoy ocupa una gran centralidad y el mismo autor, advierte acerca del riesgo de valorizar el arcaísmo, la pura celebración del pasado, el mito de la autenticidad y el fantasma de la pureza. Expresadas estas tensiones entre memoria y olvido sabemos que leyes y reglamentos no garantizan lo que aparentan y arribando a la cuestión de la visibilidad o invisibilidad en que nos hacemos otra pregunta: ¿Y si la obtienen, (la anuencia institucional) cuentan con la difusión necesaria? Es decir, que las instituciones legitimen o instituyan garantiza la visibilización, en este caso de la fiesta popular y sus agrupacio-

nes. Casi podríamos asegurar que no, ya que la empiria respecto de la existencia de las murgas, sus actuaciones, sus grabaciones, su circulación no es conocida en la propia ciudad de Buenos Aires.

Esta mesa nos propone el derecho humano a la comunicación y contextualiza socio políticamente en el presente neoliberal la falta de democratización de la comunicación. Dice su propuesta: “Medios gráficos y audiovisuales comerciales y públicos refuerzan la versión neoliberal y anulan la voz de periodistas y programas críticos. Desde las redes sociales surgen iniciativas complementarias con universitarios, colectivos y medios populares (alternativos, comunitarios) en performances artísticas que asumen las denuncias de los hechos que no tienen difusión mediática”. Acordamos con este diagnóstico y en lo que respecta a nuestro tema podemos decir que no se encuentra una sola comunicación oficial anunciando los barrios donde se celebran corsos para el carnaval en el mes de febrero, encontrando únicamente la difusión de los cortes de calle y los inconvenientes que esto provoca. Lo cual produce en la gente solo incomodidad y desconocimiento.

Asimismo las murgas fueron objeto de cierta invisibilidad frente a cuestiones que no fueron artísticas y haremos otra pregunta: ¿Cuántxs saben que se conmemora el día del murguerx? Lo que significa que se trata de un colectivo lo suficientemente significativo que comienza a instaurar tiempos de recuerdo y memoria que configuran y restituyen identidad, como ya se dijo, dejando de ser los nadies, los privados de remembranzas.

Existe para la comunidad murguera el “Día del Murguerx”, es el 18 de diciembre.

Para explorar este tema y otros vinculados a la represión se tomaran citas de medios de difusión digitales. Cita:

“Pampadiario.com. Todos los 18 de diciembre se celebra, desde hace ya 18 años, el “Día del Murguerx”. Y lamentablemente fue este el día que se eligió para la celebración, porque en esa fecha pero del año 1999 Pablo Gamuza y Cofia fueron atropellados por un automóvil. Desde ese entonces, todos los años, en conmemoración de los chicos que fueron embestidos, se celebra el “Día de los Murgueros”. Publicado el 17 de diciembre de 2017 <https://www.holapalmira.com.ar/>”

Artículo, por Emanuel Tobal: “Un 18 de diciembre de 1999, en Mendoza, en pleno festival callejero, Pablo, Gamuza y Cofia, murgueros mendocinos, murieron atropellados por un automóvil. Su conductor, un asesino hijo del

poder hoy camina impunemente por las calles. Ellos eran y siguen siendo nosotros”. Publicado el 18 de diciembre de 2017.

La conmemoración está referida a la injusta muerte de tres murgueros mendocinos tomando su condición de murgueros como principal identidad de su pérdida, también luchando contra el olvido. Se registran casos de represión a murgas y murgueros con muy poca difusión.

Jueves, 18 agosto, 2016: Artículo “La murga grita por libertad”.

Por La Poderosa Mar del Plata.

“Pasaron sólo seis meses de aquel ataque por parte de efectivos de la Gendarmería a los Auténticos Reyes del Ritmo, una murga que esa noche en la 1-11-14 del Bajo Flores danzaba libre con el calor de los niños. El último domingo no hubo guerra ni allanamientos en Albardón, provincia de San Juan, pero nuevamente cometimos el delito de bailar y cantar”.

Jueves 18 de agosto de 2016 | Edición del día. La Izquierda diario.

“Murgas denuncian represión y convocan a movilizarse: Agrupaciones murgueras denunciaron brutal represión en la provincia de San Juan. Se realizarán movilizaciones en todo el país para repudiar el hecho. En Rosario la convocatoria es el viernes 19 de agosto a las 18 hs. en la Plaza Montenegro (San Luis y San Martín). El comunicado se efectúa siendo las 17:00 h del día 14 de agosto del 2016, siendo liberados los compañeros en este momento.

Desde la comisaría 18 informan que fue una pelea entre murgas, contradiciéndose con material irrefutable como videos, fotos, heridos y testimonios presenciales en el lugar del hecho. Los referentes de las murgas se presentaron con abogados dónde recolectaron pruebas. Agilizando la liberación de los compañeros.

¡La cultura no se reprime, si se defiende!”.

Firman:

Murgas de Buenos Aires: murga “Loca Cofradía” Barrio Campomar, Valentín Alsina. Murga “Espíritu Cascabelero” Barrio Lanús, murga “Trotamundos en Discordia”, Monte Chingolo. Murgas de San Juan: “Los Románticos Desamparados”, Centro murga “Los Fraternal del Oeste”, murga “Todo Pasa”, murga “Desenfrenados del Pueblo Viejo”, murga “Pispiquetas de Liniers”, murga “Soñadores de Campo de Mayo” y la murga “Los Sedientos del Tulum”, Albardón. Adhesiones: Vamos a seguir, siempre saliendo a las calles con nuestro arte popular, resignificando los derechos y dejando en claro que la cultura popular no se reprime, sí se defiende! Movimiento

Nacional de Murgas: regionales Bs. As., San Juan, Córdoba, Santa Fe, Mendoza. Agrupación MURGAS Frente Murguero. Murgueros x la Diversidad”.

Viernes 29 de enero de 2016. Infobae “Denuncian que Gendarmería y la Policía Federal reprimieron a niños de una murga en el Bajo Flores. Vecinos y organizaciones sociales aseguran que agentes emprendieron a balazos, de goma y de plomo, contra un grupo que ensayaba para el carnaval. Hay dos versiones y una investigación en marcha (...) Todo sucedió el viernes 29 de enero a las 21 en el Barrio Illia 2: los murgueros Los Auténticos Reyes del Ritmo practicaban sus coreografías en la calle Bonorino, cuando un grupo de agentes de Gendarmería entró en escena para secuestrar un auto robado que estaba detenido en la zona de la Villa 1-11-14”.

Reflexionemos entonces ¿cuáles serán las razones por las que el arte popular resulta urticante, visto desde el ámbito “institucionalizado”? O mejor, reformulando la pregunta, porqué el neoliberalismo reprime las expresiones populares? Unas de las respuestas obvias, tiene que ver con la falta de control antes las manifestaciones artísticas populares, donde las reglas son colectivas y dentro del ámbito cultural, transmitido oralmente. Otra respuesta obvia está relacionada directamente con el neoliberalismo, propuesta que solo acude a lo “productivo”, que “bien” produce el arte popular para este tipo de postura, Ninguno. El odio a lo popular fagocita y reprime la cultura. Esta resiste, reclama y planta su lugar cotidianamente en los barrios, continúa produciendo para su gente, su verdadero objetivo. Abona esta hipótesis la iniciativa presentada y resistida hoy por los artistas populares, del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1664-J-18, que pretende modificar el código contravencional estableciendo que, diversas propuestas artísticas callejeras ingresan en la categoría de ruidos molestos y por lo tanto susceptibles de penalización. Esta calificación supone un desconocimiento y peor aún refuerza la noción elitista del arte y la cultura, desconociendo así la diversidad y el dinamismo de las prácticas artísticas contemporáneas.

No es objeto de este trabajo la profundización del concepto “arte popular” y las dificultades que acarrea, por lo cual se acepta su convencionalidad y cierta arbitrariedad del lenguaje que lo hace flexible.

Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A de las Naciones Unidas, del 10 de diciembre de 1948.

Resolución CS N° 0007/18 Declaración de Repudio de la UNA sobre la iniciativa I664-J-18 del Poder Ejecutivo de CABA sobre modificación del código contravencional de la Ciudad.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (2003): Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Aurelia Rivera, Córdoba-Buenos Aires.

Candau, Joël. (2008) Memoria e Identidad. Ediciones del Sol. Serie Antropológica. Buenos Aires.

Kusch, Rodolfo. (2000). Obras Completas. Capítulo III. Editorial Ross. Rosario. Santa Fe

Martin, Alicia. (1997a). Fiesta en la calle. Carnaval, murgas e identidad en el folklore de Buenos Aires. Ed Colihue. Buenos Aires

Ricoeur, Paul. (1996) Tiempo y Narración III. El tiempo narrado. Trad. Esp. México, Siglo XXI. México.

Sitios web

<http://icom.museum/actualidad/actualidad/article/semana-internacional-de-la-educacion-artistica/L/1>

<https://www.laizquierdadiario.com/Murgas-denuncian-represion-y-convocan-a-movilizarse>

<https://www.infobae.com/2016/02/02/1787087-denuncian-que-gendarmeria-y-la-policia-federal-reprimieron-ninos-una-murga-el-flores/>

<http://www.lapoderosa.org.ar/2016/08/la-comparsa-grita-por-libertad/>

<https://pampadiario.com/2017/12/19/la-murga-es-un-arte-popular-18-de-diciembre-dia-nacional-del-murguero/>

<https://www.holapalmira.com.ar/efemerides/efemerides-dia-del-murguero-como-cada-ano-pablo-gamuza-y-cofia-presentes/>

<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Experiencias sobre abordaje y acompañamiento a personas privadas de la libertad y sus familias

Martín Capa y Lucía de Carlos

Foro por la libertad y la democracia

(miembro del Concejo Consultivo del Observatorio de DD. HH. de UNRC)

foroporlalibertadylademocracia@gmail.com;martincapa@gmail.com ;

luciadecarlos@hotmail.com

El Foro por la libertad y la democracia nació a principios de 2017 en el seno de los reclamos sociales impulsados por la Carpa Docente (Docentes de UNRC). Rápidamente empezó a trabajar en red para denunciar ante organismos internacionales como CIDH y ONU la ilegal privación de libertad de Milagro Sala, manifestando el rechazo a los intentos de la CSJN de favorecer con el “2 x 1” a genocidas presos, expresarse en relación a la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado y el gatillo fácil a Rafael Nahuel. Paralelamente a ello se fue ramificando en mesas de abordaje de problemáticas locales como la recuperación de la memoria respecto de edificios históricos vinculados a la dictadura militar, temáticas de género, ambiente y una mesa especial que trabaja activamente en el acompañamiento a personas privadas de la libertad por delitos comunes y a sus familiares.

El presente trabajo se propone recopilar experiencias colectivas teóricas y prácticas, vinculadas a las condiciones de encierro de las personas que se encuentran cumpliendo penas privativas de la libertad, con un corte temporal desde principio de 2017 hasta la actualidad, y en lo espacial referido al territorio de la provincia de Córdoba, en aras de aportar a una reflexión y plantear interrogantes acerca de la misma, favoreciendo el debate e intercambio de experiencias, con el objetivo final de construir herramientas para la reflexión colectiva y posterior diseño de soluciones superadoras a este tipo de conflictos.

Todos los familiares de personas privadas de la libertad, así como los internos con los que este Foro ha podido tener contacto manifiestan como problemática principal el hecho de tener que lidiar a diario con la burocracia estatal de una institución que no cumple la función prescripta por nuestra Constitución Nacional en su art. 18 acerca de que las cárceles sean “sanas

y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos que habitaren en ella”, ni por el articulado de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660; menos aún se da el supuesto objetivo de que se cumpla con la principal función de la pena que según el paradigma abordado por esta ley es la de resocializar al individuo para que luego de cumplida ésta, el mismo pueda volver a convivir en sociedad y rehacer su vida alejado del delito.

Durante el año, los familiares de los internos en conjunto con el Foro por la Libertad y la Democracia, con el auspicio del Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC confeccionaron una lista de aproximadamente veinte personas detenidas, con traslados que no se ajustan a las necesidades de los mismos y de sus familiares, sino que muy por el contrario empeoran sus condiciones de detención, quedando muchos de ellos sin protección de salud y teniendo que tolerar diversas vejaciones, tratos crueles, inhumanos y degradantes, e incluso tratos que catalogan como tortura. Asimismo mediante los traslados se agrava de manera subjetiva la pena impuesta ya que la persona trasladada pierde su centro de vida así como sus lazos familiares y afectivos que de mantenerse cooperan de manera trascendental en las posibilidad de rehacer su vida una vez recuperada la libertad, haciendo las veces de sostén afectivo. Por diversos motivos, principalmente de carácter económico, la familia no puede trasladarse a visitar a la persona que se encuentra cumpliendo una pena, así como tampoco tiene la posibilidad de acercarle víveres. Es deber del Estado garantizar el alojamiento de los internos en penitenciarias próximas a sus localidades de residencia, asegurando con ello que los mismos mantengan su centro de vida cerca de sus familiares, lo cual no se cumple. Se observa un volumen importante de internos que son trasladados al Servicio Penitenciario de la ciudad de Cruz del Eje, cortando durante uno o dos años en la mayoría de los casos las posibilidades de realizar visitas, ya que para un ciudadano riocuartense de pocos recursos se hace imposible trasladarse hacia dicha localidad porque ello implica un consumo de dos pasajes de colectivo de ida, y dos de vuelta, de difícil combinación, lo cual hace que por lo menos haya que alojarse una noche en la ciudad de Cruz del Eje. Esta situación se complejiza más allá de lo económico si la persona no puede disponer de licencias laborales o si está al cuidado de niños pequeños o ancianos.

Otra problemática que se observa es que con cada traslado el interno pierde el puntaje o buena conducta que se le asignó previamente en su estadía en

la unidad penitenciaria de referencia, teniendo que empezar a sumar puntaje desde cero en la nueva Unidad Penitenciaria. Este hecho es realizado de manera compulsiva y sin aviso previo al interno, coartando por la vía de hecho (esta regla tácita no se encuentra inscrita en ninguna normativa local o nacional, ni aún en la reglamentación interna del Servicio Penitenciario) un derecho otorgado por la Ley Nacional N° 24.660, lo que da como resultado que el individuo no tenga motivación alguna para obtener buena conducta, aprender un oficio, escolarizarse o cooperar con las tareas de limpieza y mantenimiento del pabellón, denominadas “fajina”. La pérdida del puntaje en concepto de conductas es una realidad que al ser denunciada por los familiares de los internos, es sistemáticamente negada por las autoridades del servicio penitenciario. Aquellos pierden su puntaje y con él, las posibilidades de reducción de la condena o acceso a libertad vigilada, entre otras posibilidades que les otorga la citada Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad. Este mecanismo es denominado en la jerga, como “capeo”.

Por otro lado es de público conocimiento que en la mayoría de las cárceles de la provincia no hay prácticamente en este momento espacios para aprender oficios o carreras ya que los mismos se han ido cerrando por falta de presupuesto, y los pocos que quedan son de difícil acceso en los hechos ya que en lo que hace a la Unidad Número 6 del Servicio Penitenciario de Córdoba (Cárcel de Río Cuarto), son varias las denuncias que este Foro ha recibido vinculadas a que cuando los internos quieren estudiar o trabajar los guardias sin motivo alguno les sustraen sus materiales de estudio, o los encierran o impiden el acceso a la dependencia donde se desarrolla el curso.

En relación a las problemáticas de salud, se han registrado dos casos, uno en Río Cuarto y otro en Cruz del Eje, durante 2018 en los cuales los internos han necesitado urgente intervención quirúrgica de cierta complejidad que sólo se brinda en Córdoba Capital, y la misma no ha sido otorgada con la celeridad necesaria sino que recién después de la mediatización de uno de los casos, y el abordaje del otro por parte de instituciones estatales por pedido de este Foro, estos internos pudieron acceder a la intervención quirúrgica que necesitaban. La mayoría de los internos que se presentan con problemáticas de salud padecen de asma crónica y otras afecciones respiratorias como tuberculosis; se observan infecciones con frecuencia; y diversos tipos de laceraciones autoinfligidas, por riñas o propinadas por miembros de la fuerza del Servicio Penitenciario. También se documentaron casos de medidas de protesta de los internos que han incluido huelgas de hambre en las

que no han habido médicos monitoreando dichas situaciones, y dos casos extremos en los cuales los internos se cosieron la boca literalmente. Uno de estos últimos terminó con una infección y con una deficiente administración de antibióticos y calmantes que mantuvo su salud en riesgo.

Se observa una connivencia de las autoridades de la penitenciaría con el llamado “pluma”, que es la denominación comúnmente utilizada para individualizar al interno encargado de vender droga dentro del pabellón y ejercer ciertas funciones de mando dentro del mismo, llevando adelante en los hechos un cogobierno con los funcionarios del Servicio Penitenciario, que los dejan dirigirla vida en los pabellones a estos sujetos a cambio de un remanente en la comercialización ilegal de diversos objetos y sustancias. El cabecilla o “pluma” define cuáles internos van a permanecer dentro o fuera de su pabellón, es decir que el ingreso de un interno a cualquier pabellón es evaluado por el “pluma”. En el caso de no aceptar el plumero el ingreso de un interno, las opciones del interno son ingresar de todos modos a costa de poner en riesgo su integridad psicofísica o incluso su vida; o pedir ingresar a otro pabellón, pero entre una solicitud y otra el interno queda confinado a los calabozos o celdas de castigo hasta que finalmente se pueda dar ingreso a algún pabellón. En este sentido los miembros del Servicio Penitenciario no interceden de ninguna manera para que el interno pueda ingresar a algún pabellón, y menos aún no disipan la posibilidad del riesgo en la integridad psicofísica del ingresante si lo hace sin la venia del cabecilla. Esta situación ha llevado a algunos internos a pasar muchos días en los calabozos, llegando en casos extremos a registrarse estadías de tres meses.

Otro tema de gran importancia es la invariable negativa a acceder a tratamientos contra adicciones. Esto es denunciado por familiares, quienes reclaman en forma inmediata un tratamiento para sus familiares internos, por encontrarse en situación de consumo altamente conflictivo (el cual se produce o agrava dentro del penal, según denuncian, con conocimiento de las autoridades). La razón de la negativa responde a no contar con los puntos suficientes según expresan las autoridades, de este modo se le niega al interno el acceso a la salud. Pero más allá de esta respuesta por demás paupérrima, la realidad es que no hay una política pública enfocada al tratamiento de consumo problemático por parte de personas privadas de la libertad, no hay presupuesto asignado a esos fines ni aún espacios dentro o fuera de las cárceles, previstos para la desintoxicación de personas que se encuentran procesadas o condenadas. Es más, se pone de manifiesto en las escuchas una

creencia extendida entre los familiares de los internos vinculada a que desde el mismo Servicio Penitenciario se toleran y aún administran distintas sustancias para mantener dopados a los internos y así poder tenerlos controlados y sin sobresaltos. Ello también contribuiría al denunciado negocio clandestino de venta de estupefacientes dentro de los penales. Es claro que de mínima, la inacción de las autoridades frente a esta problemática no coopera de ninguna manera en devolver a la sociedad un individuo pleno y capaz de rehacer su vida en sociedad, si no se logra avanzar sobre el consumo problemático de sustancias en contextos de encierro.

También son frecuentes las vejaciones y traslados sorpresivos. Muchas veces, según denuncian familiares, los traslados se dan de manera compulsiva y sorpresiva para evitar que los familiares de los internos puedan constatar las condiciones físicas en que éstos se encuentran, producto de golpizas recibidas por personal del servicio penitenciario o por otros internos. Esto reduce las posibilidades de que los familiares puedan formular denuncias certificando los hechos o sus consecuencias, ya que concurren a una visita y es allí cuando se enteran que el familiar fue trasladado, o directamente reciben la noticia de boca de su familiar desde su nueva locación en otra penitenciaría.

Durante el transcurso de tiempo señalado al inicio del presente trabajo, luego de detectar y registrar lo narrado, desde el Foro por la Libertad y la Democracia se procedió por un lado a intentar acceder a una reunión con el Director del Servicio Penitenciario N° 6 sin obtener respuestas, y por otro a gestionar solicitudes de intervención en los Tribunales de Río Cuarto y Cruz del Eje a través de sus correspondientes juzgados de ejecución y asesorías letradas; a su vez se dispuso este Foro a confeccionar un “Informe sobre la situación de las personas privadas de la libertad en la provincia”, el cual fue presentado ante diversas instituciones y funcionarios gubernamentales así como organizaciones supra nacionales.

Es así como el Informe fue presentado en primera instancia ante las autoridades de la Universidad Nacional de Río Cuarto, quienes manifestaron su preocupación por la problemática y su disposición a mediar en el conflicto; luego el mismo se presentó ante el Defensor del Pueblo de Río Cuarto, quien se pronunció en el mismo sentido y elevó el informe a la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba. Con posterioridad se produjo un encuentro con representantes locales del Ejecutivo Provincial y del Patronato del Liberado, en el cual lejos de lograrse un compromiso, las autoridades negaron

que en las penitenciarías de la provincia estuvieran ocurriendo esos hechos. También se entregó el informe a concejales municipales, legisladores provinciales, y diputados nacionales, quienes expresaron su deseo de colaborar en la mejora de las condiciones de detención.

Asimismo se presentó la información recopilada en el marco de un informe mayor sobre derechos humanos presentado en ocasión de la visita de miembros de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 2017, y en abril de 2018 este Informe sobre la situación de las personas privadas de la libertad fue presentado ante Niels Melzer, Relator especial de la Organización de Naciones Unidas sobre tortura y otras penas crueles, inhumanas y degradantes, quien se mostró sorprendido por el mismo ya que destacó que el trabajo de este Foro en relación a la temática era el único de su tipo en toda la provincia, y que había podido observar en persona a través de sus visitas a las cárceles de la provincia de Córdoba, y en general de Argentina, lo que narra el informe. Semanas después este Relator presentó su propio Informe con Observaciones preliminares y recomendaciones lapidarias sobre esta temática.

En el Informe confeccionado por Mezler se pone de manifiesto la superpoblación carcelaria; la excesiva duración de las prisiones preventivas, las cuales deberían ser tan sólo de carácter excepcional y respetarse a rajatabla los requisitos normados para su implementación; de igual modo manifestó su asombro por la baja implementación de medidas alternativas a aquella. Instó “a las autoridades legislativas a garantizar la pena mínima para delitos que no implican violencia, tales como los delitos menores relacionados con drogas”. Expresó su preocupación por la violencia institucional que se sufre en las cárceles de parte de los agentes del servicio penitenciario, munidos de un marco de impunidad. Particularmente expresó que:

En algunas instituciones escuchamos historias similares de abuso físico y psicológico de los detenidos como castigo por mala conducta o incluso como represalia por haber presentado un reclamo por las condiciones de detención (...) En particular, una numerosa cantidad de personas alojadas en la unidad penitenciaria provincial de Cruz del Eje informó que habían sido golpeadas duramente mientras se encontraban encadenadas a las camas de metal durante varios días o que habían sido colocadas en posiciones de estrés dentro de celdas de aislamiento por períodos prolongados. De ma-

nera similar, en la cárcel de Bouwer, los internos declararon haber sido encadenados o esposados de pies y/o manos (...). También tomé nota de varios incidentes de violencia entre internos y de casos de lesiones autoinfligidas. (Melzer, 2018)

Más adelante finaliza la sección sobre personas privadas de la libertad diciendo que:

Observé una reticencia perceptible de las víctimas a hablar del maltrato por temor a las represalias y una desconfianza general en la capacidad y la disposición de las autoridades judiciales de escuchar sus reclamos. En más del 70% de los casos informados de tortura y maltrato, las presuntas víctimas aceptaron registrar sus denuncias, pero se rehusaron a presentarlas ante las autoridades competentes. (Melzer, 2018)

Finalmente concluye que parte de la arquitectura de la maquinaria que fue la última dictadura cívico, eclesiástico militar en Argentina sigue presente y activa, visibilizándose en contextos de encierro, disimulado en un marco de políticas públicas sobre seguridad ciudadana, que si no es revisado, puede llevar a nuestro país nuevamente a períodos de oscurantismo en los cuales el abuso de poder, las torturas y las vejaciones sean moneda tan corriente como la indiferencia de la sociedad.

Este Foro por la Libertad y la Democracia ve con preocupación que no se tomen las medidas necesarias en relación a política criminal, seguridad ciudadana y políticas públicas en general tendientes a paliar las situaciones descritas en pos de que no se agraven por la vía de hecho las condiciones de detención, por fuera de toda norma legal. Por otro lado considera que en virtud de lo descripto ut supra, la supuesta función establecida en la Ley de Ejecución, vinculada a garantizar que la pena privativa de la libertad cumpla con los fines para los que fue creada, los cuales serían la efectiva “resocialización del individuo que delinque”, con el objetivo final de que el mismo lejos de reincidir pueda ser “reinsertado” nuevamente en la sociedad, no es más que letra muerta que sólo sirve para estigmatizar a la persona que se encuentra privada de su libertad.

Vemos con gran satisfacción que los Organismos Internacionales que recogen la temática se expresen en el mismo sentido que este Foro, pero tam-

bién observamos con preocupación la pasividad e inmutabilidad con la que los Estados provincial y nacional reciben las observaciones de los organismos internacionales.

Es por lo expuesto que instamos a las autoridades administrativas tanto del Poder Ejecutivo como del Servicio Penitenciario Provinciales y a los Jueces de Ejecución concretamente a no modificar de hecho situaciones que se encuentran normadas, vigentes y que obligan a dichas autoridades a garantizar otras condiciones de detención que difieren mucho de lo que se observa en la realidad de las cárceles de la provincia de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Bergesio, V; de Carlos, L. y De la Colina D. (2003). "La cárcel en el contexto de nuestro sistema penal. Propuesta de cambio dentro y fuera del régimen penitenciario". XV Congreso Latinoamericano, VII Iberoamericano y XI Nacional de Derecho Penal y Criminología. Universidad Nacional de Córdoba.

<https://enredaccion.com.ar/de-cada-10-presos-federales-que-hay-en-cordoba-8-no-tienen-condena-firme/>

<https://www.ohchr.org/sp/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22974&LangID=S>

Atención a las víctimas de violencia familiar y de género.

Experiencia de la OVI del Poder Judicial de la Provincia de Formosa

Marta Gerónima Portillo

Oficina de violencia familiar, Tribunal de familia, Poder judicial de la Provincia de Formosa
violenciafliari@jusformosa.gob.ar; martitagportillo@yahoo.com.ar

Introducción

La Ley de Violencia Familiar de la Provincia de Formosa sancionada en octubre de 1995, estableció normas y procedimientos que permitan poner en marcha en forma inmediata los remedios asistenciales y jurisdiccionales cuando se detentan “lesiones o maltrato psíquico o físico” por parte de alguno de los integrantes del grupo familiar, pudiéndose denunciar en forma verbal o escrita ante un juez competente en asuntos de familia y solicitarse las medidas cautelares conexas.

Los primeros cuatro artículos de la ley provincial son prácticamente idénticos a los de la normativa nacional sancionada en 1994, siendo Formosa la quinta provincia en dictar su ley poniendo mayor énfasis en el carácter preventivo de la legislación.

Es una normativa de avanzada para esa época -1995- ya que establecía que la denuncia se puede hacer en forma verbal o escrita y no requiere patrocinio letrado, características que se plasma recién en el año 2009 en la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales más conocida como la “Ley de Género”.

Por Acordada N° 2531 el Superior Tribunal de Justicia del 19 de marzo de 2008 creó la Oficina de Violencia Familiar dependiente del Excmo. Tribunal de Familia se trata de una oficina con atención las 24 hs. los 365 días del año. Cuenta con un equipo técnico interdisciplinario integrado por psicólogas, trabajadores sociales y abogada y el personal administrativo asignada al efecto. En el presente trabajo se expondrá la intervención que se realiza

desde este Poder del Estado en aplicación de las normativas nacional y provincial evitando la revictimización y la reducción de la ruta crítica.

Atención a las víctimas

El trabajo en la temática “es un trabajo artesanal, no hay recetas”, no hay dos casos iguales, cada situación es única. La persona que se acerca a la oficina de violencia está en total estado de vulnerabilidad, confundida, aturrida, solo sabe que no quiere ser más maltratada, en muchos casos sigue queriendo a su agresor, tiene la esperanza que el mismo cambie, que le hablen. Piensa que el agresor es violento solo cuando ingiere bebidas alcohólicas.

La Oficina de Violencia en sus inicios comenzó con una psicóloga, un trabajador social y tres empleados administrativos. Actualmente se cuenta con tres psicólogas, dos trabajadores sociales, una abogada y dos empleados administrativos.

A partir de 2017 se cuenta con una sala de espera con aire acondicionado y sala de juegos infantiles.

Desde marzo de 2018 se trabaja en una campaña de sensibilización en la temática, por lo cual en la Sala de Espera se proyecta diariamente spot sobre la temática de violencia, videos, campañas sobre los derechos sexuales y reproductivos, también se proyectan cuñas radiales sobre violencia doméstica, salud reproductiva (algunas en lenguaje de los pueblos originarios)

Atención personalizada atento lo dispuesto en el Art. 10 inc. 2) del Decreto Reglamentario 1011/2011 de la Ley de Protección Integral N° 26.485 y Ley provincial 1569/11, por lo cual la primera escucha y atención la realizan los profesionales en Psicología y Trabajo Social de la Oficina, en un ambiente especial, confortable, brindando privacidad a la víctima.

Al llegar una víctima la primera persona que la recibe es una profesional, psicóloga o trabajadora social. Quien a continuación le provee una Planilla de Admisión a fines que complete con sus datos personales. En la planilla se consigna datos de la víctima o víctimas y de los victimarios.

En el caso que la víctima no sabe leer ni escribir el profesional completa la planilla con la persona. La profesional se presenta, le dice su nombre y profesión y le indica que va a realizarle una entrevista. Es necesario aceptar los tiempos de la víctima No presionarla a que denuncie si no está preparada para sostener una medida judicial.

El operador judicial no debe enojarse ni retar a la víctima, solo entender que la señora/ el señor está inmersa/o en un ciclo de violencia familiar que por sí sola no podrá salir sin ayuda terapéutica.

El relato

La atención a la víctima debe ser realizada en un ambiente de privacidad, en confidencialidad y contención necesaria durante todo su desarrollo.

La víctima necesita encontrar en el espacio de la consulta todas las condiciones de entendimiento, seguridad y contención necesarias, para que sin reservas ni temores pueda comentar lo que le sucede.

Se utilizan preguntas abiertas, formuladas de manera afable, con claridad y simpleza necesaria, que permita a la víctima responder con absoluta comprensión y de manera inequívoca.

Luego de las preguntas sobre los datos personales de la víctima y victimario, se realizan preguntas específicas sobre la Violencia, que son todas aquellas preguntas que se encuentra orientadas a determinar un diagnóstico de situación respecto del caso que nos encontramos atendiendo.

¿Qué te trae por acá?, ¿qué pasó hoy? ¿Por qué venís hoy? ¿Qué te pasó? ¿Qué te hizo venir por acá? Es decir, hacer un diagnóstico situacional del aquí y ahora, un corte transversal en la historia familiar.

Identificar los tipos de violencia y modalidades: Información sobre los tipos de violencia, a saber, física, psicológica/emocional/verbal, económica/patrimonial, simbólica, y las modalidades violencia doméstica, laboral, obstétrica, institucional.

Frecuencia e intensidad

Para establecer el riesgo es necesario medir la frecuencia y la intensidad de los hechos denunciados, es decir cuándo se producen los hechos, en forma diaria, esporádicamente, semanal, quincenal, mensual, hechos aislados, los fines de semana, cuando está alcoholizado, durante el derecho y deber de comunicación, al concurrir al domicilio para retirar los /las niños/as. Concorre al lugar de trabajo de la víctima, la llama asiduamente, controles a través de las redes sociales, etc.

La intensidad si se va incrementando la violencia, si hay un riesgo de vida, y los indicadores de riesgo utilización y/o existencia de armas blancas o de fuego por parte del agresor.

Acta de denuncia

El relato debe ser lo más textual, tal como se expresa la víctima. Debe explicitarse el motivo por el cual la persona concurre. En un apartado la profesional interviniente puede describir cómo se presenta la persona en la sede judicial.

Se deja constancia que la señora “se muestra angustiada, verborrágica, llora, no permite introducir una pregunta por parte de quien suscribe, se encuentra con golpes a simple vista en el rostro, se encuentra sucia, con sus ropas rotas, descalza, con barro en los pies, acompañada de sus hijos pequeños (...) exhibe el celular todo roto, exhibe las ropas que el señor le rompió y algunos enseres personales quemados”.

Evaluación de la situación de riesgo

Acta de denuncia e informe de riesgo no son sinónimos. No es el informe profesional una ampliación de la denuncia.

La evaluación de la situación de riesgo permite tomar una decisión inmediata. Una vez recibido el relato de la persona afectada, la profesional procede a realizar el Informe de Riesgo. Un equipo interdisciplinario elabora el informe de riesgo a la brevedad, de acuerdo a la urgencia en la misma mañana se presenta el informe y la Magistrada interviniente dispone las medidas de protección.

De este modo, el informe permite que en una única entrevista se labre el acta que dará inicio, en su caso, a un proceso judicial (civil y/o penal); se evalúe la situación de riesgo de la persona afectada; se constaten las lesiones corporales; se confeccione el correspondiente informe médico y se brinde toda la información existente respecto de la situación. Luego de confeccionado el informe, se procede a adjudicar la causa, se realiza el sorteo de adjudicación y se pone inmediatamente en conocimiento de la Magistratura interviniente.

En los casos que la víctima presente lesiones, es prueba suficiente lo informado por el médico forense para el dictado de las medidas.

Si la víctima no realizó denuncia penal, o no fueron constatadas las lesiones físicas que presenta, se deja constancia en el Acta de Denuncia que se da intervención al Médico Forense de la Oficina de Violencia quien se constituye en el lugar donde está la víctima y procede a examinarla. En el caso de ser necesario realizar tomas fotográficas se le pide autorización a la persona, de lo cual se deja constancia en el expediente.

Si es necesario estudios médicos complementarios el forense le otorga la certificación con los estudios a realizarse y una vez cumplido y arrimado los estudios a la causa el médico forense se expide.

Dictado de las medidas

El expediente judicial se forma con la Planilla de Admisión, el Acta de denuncia y el Informe de Riesgo. Se agrega las exposiciones policiales que tuviere, estudios médicos, Historias Clínicas que tuviere, y se pasa a resolver. El primer proveído es el dictado de las medidas de protección que establece la Ley 26 485 en su artículo 26 inc. a) e inc. b) en este último se contemplan todas las medidas a dictarse ante situaciones de violencia doméstica. Estas medidas son: exclusión del agresor, reintegro de la víctima, exclusión y reintegro en los casos que la víctima debió retirarse del hogar sede familiar en resguardo de su integridad psicofísica, retiro de enseres personales propios y de sus hijos/as, inventario de bienes muebles del victimario y de la víctima, atribución provisoria del inmueble a favor de la víctima, prohibición de acceso y acercamiento al domicilio de la víctima y lugares que la misma concurra (esparcimiento, trabajo, estudio, etc.). Prohibir la compra y tenencia de armas de fuego. En caso de incumplimiento de las medidas por parte del agresor aplicar sanciones.

Así mismo se ordena a las partes –víctima y victimario- a concurrir a los centros de autoayuda para mujeres víctimas y hombres victimarios.

En la ciudad de Formosa se cuenta con la Secretaría de la Mujer –con rango ministerial- que tiene grupos de autoayuda para mujeres víctimas, y el Centro de Salud “Dr. Pablo Bargas” dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano donde en horario matutino se brinda asistencia a las mujeres víctimas y en horario vespertino para los hombres victimarios.

Cabe aclarar que la ciudad capital concentra más del 50 % (Cincuenta por ciento) de la población provincial por lo cual son escasos los recursos con los que se cuentan para este flagelo de la violencia. Así también es un condicionante el horario de los grupos de autoayuda, la mayoría de las mujeres no pueden asistir en el turno mañana, lo que incide en la sustentabilidad de las medidas judiciales decretadas.

Merece destacarse que al hablar de violencia de género se habla de la violencia que ejerce el varón hacia la mujer, pero también hay mujeres victimarias y hombres víctimas, si bien en el último año el 15 % de las víctimas fueron varones. Se trabaja de igual modalidad y las medidas que se disponen se encuadran en la Ley Provincial 1160/95 y su modificatoria 1191/96 de la provincia de Formosa.

Conclusión

La violencia en cualquiera de sus tipologías y modalidades constituye un problema de Derechos Humanos. Más allá de la especificidad de una forma de violencia u otra, siempre hay una violación de derechos que corresponden a todo ser humano como tal. Estos derechos no son particulares, sino universales y, por tanto, están más allá de cualquier especificidad. Deben ser garantizados por toda la sociedad y tutelados por el Estado en representación de toda la sociedad.

Como Política pública el Poder Judicial provincial desde el año 2008 se encuentra trabajando contra este flagelo de la violencia, en la actualidad en la ciudad de Formosa se cuenta con dos oficinas de atención las 24 hs del día durante todo el año. Desde diciembre de 2017 se abrió una oficina en el extremo oeste provincial próximo al límite con la Provincia de Salta con igual modalidad que en la capital.

Es una labor ardua y constante, tiene sus cimientos de creación en la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación pero la labor que se realiza es de un “Juzgado especializado en Violencia” atento que se brinda asistencia a la víctima, se toma el primer contacto con la denunciante, y se realiza todo el proceso hasta la audiencia que establece la Ley de Violencia Familiar, por lo cual se tiene un contacto directo con la víctima desde que concurre a sede judicial hasta la notificación de la medida y la audiencia a celebrarse con la Magistrada interviniente.

Referencias bibliográficas

Acordada N° 2531, marzo de 2008. Superior Tribunal de Justicia. Poder Judicial de la Provincia de Formosa. Reglamento Interno de la Oficina de Violencia Familiar
Decreto reglamentario 1011 de la Ley Nacional de Protección Integral para Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales. 2010.

Cazzaniga, Susana (2009). Intervención en Trabajo Social: Legitimidades en Debate. Facultad de Trabajo Social. Buenos Aires: Ed. Espacio.

Ley de Protección Integral para Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales N° 26.485.

Ley Provincial de Violencia Familiar N° 1191 de la Provincia de Formosa. Rep. Argentina.

Ley Provincial N° 1569/11 de la Provincia de Formosa. República Argentina.

Manual del Usuario. Oficina de Violencia Doméstica. Corte Suprema de Justicia de la Nación. 2011.

Resolución 54/4 del Consenso de Brasilia sobre el empoderamiento económico de la mujer.

Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. XIV Cumbre Judicial Iberoamericana. Acuerdo N° 2688. Punto II. Superior Tribunal de Justicia.

Sistema Intermedio de Gestión. Oficina de Violencia Doméstica. Corte Suprema de Justicia de la Nación. 2012.

Memoria, verdad y justicia en la UNPAZ.

La experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante

Paula Zubillaga

UNPAZ; IDH-UNGS; CONICET

paulazubillaga@gmail.com

Introducción

En este trabajo daremos cuenta de la experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de José C. Paz, en materia de memoria, verdad y justicia. Narraremos brevemente las actividades desarrolladas por dicha Dirección en los últimos años en fechas conmemorativas como el 24 de marzo -jornadas de reflexión, muestras fotográficas- actividades enmarcadas en el proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ” -muestra de cartas, siluetazo, jornadas de música, etc.-, la organización de visitas guiadas al Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para estudiantes de distintas carreras de grado y del Ciclo de Inicio Universitario y la participación en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos.

La Universidad Nacional de José C. Paz

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se creó en 2009 mediante la Ley 26.577, en el marco de la fundación de nuevas universidades nacionales pensadas para romper con el centralismo académico y responder a distintas dinámicas locales, con el fin de promover el desarrollo de los distritos donde están insertas y sus zonas de influencia. En esta línea, la UNPAZ fue pensada bajo los principios de inclusión con calidad académica e inserción socio-territorial. Sus estudiantes son en su mayoría la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias, provienen de José C. Paz y la

región, y el promedio de edad es más elevado que el de las universidades tradicionales.

Esta casa de estudios superiores se organiza administrativamente en siete secretarías, una de las cuales es la Secretaría Académica, de la que depende la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante (DGAYAE) -Dirección de Inclusión hasta la reestructuración de 2016-. Mientras que académicamente la UNPAZ se divide en tres Departamentos: Ciencias Jurídicas y Sociales; Ciencias de la Salud y el Deporte; Economía, Producción e Innovación Tecnológica. Estas unidades académicas que realizan tareas de docencia, investigación y extensión -las tres funciones constitutivas de las universidades- están en permanente diálogo y articulación con la DGAYAE, puesto que la misma tiene a su cargo las áreas de accesibilidad, derechos humanos, orientación vocacional, tutorías, becas y el ingreso (Ciclo de Inicio Universitario e ingreso por el artículo 7° de la Ley de Educación Superior).

Desde distintas áreas, la UNPAZ viene realizando un acercamiento a la temática de la defensa de los derechos humanos a partir de múltiples acciones: la creación de un espacio específico al interior de la Secretaría Académica; la generación de un vínculo institucional con la CONADI; la participación en la Comisión por la Recuperación por la Memoria de Campo de Mayo, en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y en la Red Provincial de Derechos Humanos de Buenos Aires; la creación de una Cátedra Abierta de Derechos Humanos; la entrega del Doctorado Honoris Causa a la Presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, Estela Barnes de Carlotto; la propuesta de formación en posgrado a través del curso gratuito denominado "Derecho a la Identidad" organizado por la UNPAZ, la Asociación Bancaria y Abuelas de Plaza de Mayo, y la Diplomatura en Salud Mental y Derechos Humanos impulsada por la UNPAZ, la Asociación Civil ENCLAVES: Salud Mental y Derechos Humanos y FEDUBA-Gremial Docente de la UBA-

En la misma línea, la DGAYAE ha emprendido en los últimos años algunas acciones en materia de transmisión y difusión del pasado reciente argentino, de las que daremos cuenta brevemente a continuación.

Memoria, verdad y justicia. La experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante

Semana de la memoria en la UNPAZ

Semana de la Memoria 2016: Cátedra Abierta de Derechos Humanos

En el marco de la Cátedra Abierta de Derechos Humanos “Margarita y Rubén Frías”, la Dirección organizó en marzo de 2016 una mesa-panel denominada “Resistencia y organización a 40 años del golpe cívico-militar” a la cual asistieron estudiantes de cuatro comisiones del taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario, lo que representa a más de 200 ingresantes. Participaron como panelistas Hernán Brienza -periodista y politólogo-, Pablo Llonto -periodista, abogado en causas de lesa humanidad y miembro de la Red de Abogados-, Iris Avellaneda -miembro de la Comisión por la Recuperación de la Memoria de Campo de Mayo y de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH) -, Daniel Martínez-Secretario Adjunto de SUTEBA-, el por entonces Secretario Académico de la UNPAZ, Gonzalo Kodelia, el por entonces Secretario de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria, Alberto Fernández y la por entonces Directora de la Carrera de Trabajo Social, Cristina Bettanin. La presencia de estas autoridades y de la participación de ingresantes de distintas carreras da cuenta del compromiso de la universidad con la temática y de la articulación entre los distintos espacios académicos y administrativos para su organización y difusión.

Semana de la Memoria 2017:

Muestra fotográfica y actividades en el aula

Durante el mes de marzo de 2017 se instaló en el hall de entrada del edificio central de la UNPAZ una muestra fotográfica por el 41° aniversario del último golpe de Estado, en el marco de las actividades por la “Semana de la Memoria en la UNPAZ”, en conmemoración del “Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia” (24/03). Participaron de la inauguración docentes, no docentes y algunas autoridades, como el Secretario de Extensión y la Directora General de Acceso y Apoyo al Estudiante, lo que demuestra nuevamente el interés institucional por la temática.

Para dicha muestra se utilizaron imágenes de José C. Paz y del ex partido de General Sarmiento durante la última dictadura (1976-1983) y la transición, junto a imágenes emblemáticas de dicho período. Asimismo, se organizó un recorrido por la misma de las 72 comisiones del Ciclo de Inicio Universitario -lo que representa a más de 3.500 ingresantes-, en el marco de una actividad especial de reflexión en el taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria. Previo al recorrido, las comisiones de los tres turnos debían leer y trabajar en clase con sus docentes una selección del libro *Pensar la Dictadura*, editado por el Ministerio de Educación de la Nación (2010). Cabe destacar que entre los contenidos obligatorios de dicho taller se encuentra la última dictadura argentina y sus consecuencias en la educación superior (Universidad Nacional de José C. Paz, 2017), por lo que se trata de una temática abordada en distintas instancias del ingreso y desde diversas perspectivas.

Semana de la Memoria 2018:

Proyección de una entrevista y actividades en el aula

En el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en la semana del 19 al 24 de marzo de 2018 se realizó en el Salón de los Procesos del edificio central de la UNPAZ una actividad especial organizada entre el taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario y la Revista Bordes. En cinco encuentros distintos se proyectó y comentó una entrevista realizada a Estela Barnes de Carlotto, presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo. Participaron de la misma 8 comisiones del turno mañana y 12 comisiones del turno noche, lo que representa más de mil ingresantes de la UNPAZ. Asimismo, las 80 comisiones del CIU realizaron esa semana una jornada de reflexión dentro del aula. Este año, además del material obligatorio que se entrega de forma gratuita y una selección del libro *Pensar la Dictadura* (2010), los estudiantes trabajaron con diversos textos aportados por la coordinación del taller, con énfasis en artículos que analizan la experiencia de hijos de represores, concretamente Mannarino (2017), Lederer (2017), Revista Puentes (2015) y Badaró, M. y Bruzzone, F. (2014). Esta decisión se tomó a raíz de las memorias denegadas (Da Silva Catela, 2011) que, a diferencia de otros años, se manifestaron en la actividad por parte de estudiantes pertenecientes a las fuerzas de seguridad o familiares de integrantes de las fuerzas armadas.

Proyecto de Extensión: Identidad en la UNPAZ

En el marco del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ” presentado en 2016 por la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y la carrera Licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, en el período 2017-2018 se realizaron una serie de actividades de difusión de la problemática del derecho a la identidad y la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo que detallaremos brevemente a continuación.

El Proyecto tenía como objetivos, entre otros: Promover la formación de profesionales en la defensa de los Derechos Humanos mediante la formación de consensos sociales en pos de garantizar el derecho a la identidad y la actuación de la justicia; Generar espacios de reflexión acerca de la identidad en los estudiantes del Ciclo de Inicio Universitario, propiciando la posibilidad de la duda acerca de su propia identidad; Asesorar desde la labor profesional en trabajo social al equipo de Fortalecimiento Socio-vincular de Abuelas de Plaza de Mayo; Capacitar a estudiantes ingresantes a la UNPAZ y de las carreras de Trabajo Social y Abogacía en la promoción y difusión de la problemática del derecho a la identidad; Que los estudiantes desarrollen capacidades de trabajo tendientes a la colaboración solidaria en la búsqueda de las personas cuya identidad fue falseada durante la última dictadura argentina, en el marco de un equipo conformado por estudiantes de diversas disciplinas; Generar espacios de reflexión académica y formación de estudiantes de la Carrera de Trabajo Social sobre los procesos de restitución del derecho a la identidad, iniciados a partir del encuentro de la persona con la verdad sobre su origen biológico; Propiciar espacios de reflexión y capacitación sobre los aspectos jurídicos de la búsqueda emprendida por Abuelas de Plaza de Mayo para encontrar a los nietos apropiados.

Seminario Internacional

En mayo de 2017 la DGAYAE participó del Seminario Internacional “El discurso de los derechos humanos entre Italia y Argentina como patrimonio cultural”. El mismo se desarrolló en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y estuvo organizado por Abuelas de Plaza de Mayo, la Università de Macerata, la Università degli Studi Roma Tre, la UNDAV y la UNPAZ. El

Seminario contó con el auspicio del Consorcio Interuniversitario Italiano para Argentina y la Secretaría de Políticas Universitarias. El eje central fue el rol estratégico de la educación superior en la enseñanza y defensa de los derechos humanos.

El seminario contó con un acto de apertura a cargo del Rector de la UNDAV (Calzoni), el Rector de la UNPAZ (Federico Thea) y la Secretaria General de la UNDAV (Domench). Se realizó luego una mesa en la que participaron miembros de la Università di Macerata, de la Università degli Studi di Rome Tre, de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo y de la UNPAZ. Luego se participó de un Taller de intercambio de experiencias en el que también estaban presentes miembros de la UNQ, la UNLa, la UNAJ y la UNDAV, en el cual se narró la experiencia, entre otras, de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos que integra la UNPAZ y del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”. Participaron de este encuentro trabajadoras no docentes de la DGyAE como parte de su capacitación en servicio lo que, junto a la presencia de autoridades, vuelve a dar cuenta del interés institucional en la temática.

Muestra de Cartas

En el marco del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”, se organizó junto a Abuelas de Plaza de Mayo, la Red Argentina por el Derecho a la Identidad Canadá/USA y la carrera Lic. en Trabajo Social de la UNPAZ, la Muestra de Cartas “La lucha escrita: La solidaridad extranjera puesta en palabras”. Para darle la mayor visibilidad posible, la misma se instaló en el hall de entrada de la UNPAZ en agosto de 2017 y reunió más de 90 cartas de las decenas de miles que ciudadanos canadienses enviaron en señal de apoyo a la búsqueda emprendida por las Abuelas de Plaza de Mayo entre 1979 y 1980. Recordemos que el proceso de formalización de Abuelas de Plaza de Mayo implicó la autonomización de Madres de Plaza de Mayo -agrupación con la cual compartía en los primeros años la sede, el Estatuto y la Declaración de principios-, el abandono de la denominación Abuelas Argentinas con Nietos Desaparecidos en 1980, la redacción de memorias institucionales desde 1982 y la constitución en Asociación en septiembre de 1983. De esta forma, dicha campaña internacional se dio en el inicio del mencionado proceso de autonomización y formalización.

La muestra se inauguró con un monólogo de “Teatro X la Identidad” -herramienta de concientización y difusión de la problemática, nacida en el año 2000-. Luego hablaron el rector de la UNPAZ -Federico Thea-, un representante de la Red Argentina por el Derecho a la Identidad-Canadá/USA -Héctor Rombola-, la coordinadora de Casa por la Identidad-Paula Sansone- y el hermano de una de las personas que estamos buscando entre todos, miembro de Abuelas de Plaza de Mayo. Junto a la muestra se presentó oficialmente en la UNPAZ el proyecto de extensión antes mencionado. Por parte del proyecto hablaron Cristina Bettanin, (Trabajo Social), Paula Zubillaga (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante) y Alberto Fernández (Secretario de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria). Al instalarse en el hall, pudo ser visitada por estudiantes, docentes, no docentes y autoridades de la UNPAZ, a la vez que se organizaron recorridos específicos de comisiones de distintas materias del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales. Asimismo, durante los días de exhibición se aseguró la presencia de un docente del taller Sociedad y Vida Universitaria para conversar con quienes se acercaran y distribuir los mensuarios de Abuelas de Plaza de Mayo para colaborar en la difusión de la problemática.

Muestra fotográfica

De septiembre a noviembre de 2017 se organizó una muestra fotográfica de material correspondiente al archivo Hasemberg-Quaretti-compuesto por alrededor de 45 mil imágenes- el cual retrata la lucha de organismos de Derechos Humanos en el período 1979-1989.La misma se inauguró con una mesa-panel en el hall de entrada integrada por la fotógrafa Mónica Hasemberg, el historiador Fabricio Laino Sanchis y coordinada por la entonces Directora de Ingreso y Permanencia, Guillermina Salse. En dicha mesa se debatió sobre distintas estrategias de lucha a favor de los Derechos Humanos y en especial del Derecho a la Identidad, como el uso de imágenes, la constitución de archivos y las redes trasnacionales de apoyo. Las imágenes que conformaron la muestra se expusieron en los pasillos de la planta baja del edificio central de la UNPAZ, por lo que pudo ser visitada por docentes, no docentes y estudiantes de la institución a lo largo de tres meses. En el tiempo que duró la muestra, docentes del taller Sociedad y Vida Universitaria que integran el proyecto “Identidad en la UNPAZ” dialogaron con los estu-

diantes que se acercaron y distribuyeron mensuarios de Abuelas de Plaza de Mayo, a fin de colaborar en la difusión de la problemática.

Siluetazo por la Identidad

En 2017 también se organizó un “Siluetazo por la Identidad” en el marco de una serie de actividades pensadas para colaborar con la “Pueblada X la Identidad” impulsada por Abuelas de Plaza de Mayo por el día nacional del Derecho a la Identidad (22/10). La actividad se desarrolló en el hall de entrada de la UNPAZ durante dos días junto a la Secretaría de Extensión y con el auspicio del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”.

La actividad consistió en “poner el cuerpo” por las identidades que aún quedan por recuperar. En algunas siluetas se escribió “¿Dónde están los nietos que faltan?” y en otras el nombre y apellido de algunas de las personas que entre todos seguimos buscando, junto a su posible fecha de nacimiento en el cautiverio de su madre o bien la fecha de desaparición junto a sus padres. Participaron poniendo su cuerpo para ser dibujado la mayoría de las autoridades de la UNPAZ (rector, vicerector, secretario académico, secretario general, secretario de extensión, directora General de Acceso y Apoyo al Estudiante, director de la Licenciatura en Trabajo Social, entre otras), docentes, personal no docente y estudiantes de la institución, lo que evidencia nuevamente que es un compromiso que atraviesa a los distintos actores y áreas de la universidad. Luego, las siluetas fueron colocadas dentro del edificio principal de la UNPAZ, visibilizando la ausencia de los bebés y niños apropiados durante la última dictadura. La actividad se acompañó con la proyección de videos del área de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo y la distribución de mensuarios de dicha asociación, a fin de contribuir a la difusión de la problemática a partir de distintos dispositivos.

Música X la Identidad

En noviembre de 2017 la Dirección General de Acceso y Apoyo organizó una jornada de “Música por la Identidad” en el marco de la “Pueblada por la Identidad” impulsada por Abuelas de Plaza de Mayo y con el auspicio del proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”. La misma se realizó antes del inicio de las cursadas del turno noche -horario en el que se encuentra el mayor número de estudiantes- en el hall de entrada del edificio central de la

UNPAZ, con la participación del trío de rock VIENTO. La actividad se acompañó con la proyección de videos del área de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo, la distribución de mensuarios de la mencionada Asociación y la letra del tema “Nietos” de dicho grupo musical, dedicado a la lucha de Abuelas. Participaron de la misma estudiantes, docentes y personal no docente de la Secretaría Académica.

Visitas al Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA)

Desde el año 2017 la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante tomó la coordinación de las vistas de los estudiantes de distintas carreras al Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de un Convenio Marco entre la UNPAZ y la agrupación HIJOS.

En general, la visita al Espacio consiste en un recorrido histórico por el predio, señalando sus marcas y usos durante la última dictadura y en distintos momentos de su historia; una visita a la Casa de la Militancia (espacio de la agrupación HIJOS) y al Sitio de Memoria (el ex Casino de Oficiales, donde funcionó el centro clandestino de detención y tortura). En ocasiones, se opta por cambiar este último por visitar la Casa por la Identidad (espacio de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo). Las actividades se realizan durante el horario de cursada de las respectivas materias y desde el año pasado han participado, entre otros, estudiantes de la materia “Literatura y Pensamiento” correspondiente al primer año de la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medios Audiovisuales dependiente del Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica; estudiantes de distintas comisiones de la asignatura “Legislación Social y Derechos Humanos”, correspondiente al primer año de la carrera Trabajo Social, dependiente del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales; y estudiantes del taller obligatorio Sociedad y Vida Universitaria del Ciclo de Inicio Universitario. Previo a las visitas, cada uno de los grupos trabaja en clase en torno a la problemática y según los contenidos específicos de cada una de las materias, por lo que cada visita tiene sus propias particularidades en función de las características de los estudiantes y sus saberes previos.

Red Interuniversitaria de Derechos Humanos

La DGyAE viene representando a la UNPAZ en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos desde sus inicios en el año 2015. De esta forma, la DGyAE ha participado de los distintos encuentros realizados en la Universidad Nacional de Tucumán (2015), la Universidad Nacional de Rosario (2016), la Universidad Nacional de La Pampa (2016), la Universidad Nacional de José C. Paz (2016), la Universidad Nacional de Río Cuarto (2017) y la Universidad Nacional del Sur (2017). Estas reuniones de trabajo fueron propiciando la participación de varias universidades, como UBA, UNAJ, UNCu, UNJu, UNLa, UNL, UNLPam, UNPAZ, UNQ, UNRC, UNR, UNSE, UNS, UNT, UNAHUR, UNCOMA, UNICEN, UNGS, UADER, UNSL, UNO, UNVM, UNLP y UNPA. Estos encuentros se realizaron con el fin de intercambiar experiencias de docencia, investigación y extensión relativas al tema en cada una de las instituciones participantes, como así también emprender acciones conjuntas, como el Encuentro Nacional Derechos Humanos y Educación Superior. La Red tiene así como objeto propiciar un espacio de diálogo y reflexión entre instituciones de nivel superior en torno a los derechos humanos, que posibilite el conocimiento y el trabajo en común.

En el año 2018 la Red inició el proceso de constitución dentro de la Comisión de Relaciones Institucionales -actualmente presidida por la rectora de la UNA- del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), quedando la Coordinación Ejecutiva a cargo de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y la Comisión Ejecutiva integrada por la Universidad Nacional de Lanús, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad Nacional de La Plata.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo hemos detallado parte de la experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de José C. Paz, en materia de memoria, verdad y justicia. Dimos cuenta de las actividades desarrolladas

por dicha Dirección en los últimos años en fechas conmemorativas como el 24 de marzo, las actividades enmarcadas en el proyecto de extensión “Identidad en la UNPAZ”, la organización de visitas guiadas al Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) para estudiantes e ingresantes y la participación en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos. A partir de este breve detalle, hemos visibilizado que, a partir de la articulación con distintas áreas de la institución y a partir de distintos dispositivos, la DGyAE viene realizando un acercamiento a la temática de la defensa de los derechos humanos y el pasado reciente argentino a partir de múltiples acciones que tienen por objetivo generar espacios de difusión, promoción y capacitación de la problemática.

Referencias bibliográficas

- Badaró, M. y Bruzzone, F. (2014). "Hijos de represores: 30 mil quilombos". Revista Anfibia. UNSAM. Disponible en línea: <http://www.revistaanfibia.com/cronica/hijos-de-represores-30-mil-quilombos/>
- Da Silva Catela, L. (2011). "Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas". En: Problemas de Historia Reciente del Cono Sur. Buenos Aires, UNGS/Prometeo
- Lederer, E. (2017). "Identidad y vergüenza. Hijos de represores: del dolor a la acción." Disponible en línea: <http://revistaanfibia.com/cronica/hijos-represores-del-dolor-la-accion/#content>
- Mannarino, J. M. (2017). "Mariana, la hija de Etchecolatz. Marché contra mi padre genocida". Revista Anfibia. Disponible en línea: <http://www.revistaanfibia.com/cronica/marche-contrami-padre-genocida/>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Programa Educación y Memoria (2010). Pensar la Dictadura. Buenos Aires. Disponible en línea: http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf
- Revista Puentes (2015). Edición especial 15 años. Disponible en línea: <http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/puentes/puentes-especial.pdf>
- Universidad Nacional de José C. Paz (2017). Taller de Sociedad y Vida Universitaria. José C. Paz, EDUNPAZ.

Páginas web consultadas

- <https://www.unpaz.edu.ar/>
- <https://www.abuelas.org.ar/>
- <http://www.espaciomemoria.ar/>
- <https://www.facebook.com/RedInteruniversitariadeDerechosHumanos/>
- <https://www.facebook.com/RedxlaidentidadCanadaUSA/>
- <http://revistabordes.com.ar>
- <http://www.me.gov.ar>
- <http://vientotrio.com.ar/>

Universidad y movimientos sociales: la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el marco del derecho a la educación a lo largo de la vida

Marcela Kurlat; Sandra Llosa

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, IICE – UBA
sandramllosa@gmail.com; marcelakurlat@yahoo.com.ar

Introducción

Esta ponencia se propone compartir desafíos pedagógicos y aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de una experiencia de extensión universitaria en la cual se articulan actividades de docencia y de investigación, en torno a los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos y organizaciones sociales. Dicha experiencia se enmarca en el Programa “Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (IICE-UBA, Dir.: Sirvent, Facultad de Filosofía y Letras) y en cátedras de Ciencias de la Educación (Prof.: Llosa), desarrollándose desde 2016, a través de espacios de formación de grado y de seminario y proyectos de extensión (dirigidos por Llosa y Kurlat).

Partimos del reconocimiento de la educación como una necesidad y un derecho humano y social, para todas las personas, a lo largo de toda la vida. La realización de dicho derecho se encuentra, sin embargo, lejos de concretarse para amplios grupos de población. Compartiremos datos de las investigaciones de nuestro Programa, acerca de la situación educativa de riesgo y, especialmente, los porcentajes que representan a lxs jóvenes y adultxs que poseen sólo el nivel primario incompleto y a aquellxs que nunca asistieron a la escuela. Se trata de una situación crítica de vulneración del derecho a la alfabetización y a la educación en un contexto actual de agudización de las múltiples pobrezas.

La problemática, sustentada en una concepción de Educación Permanente y en una Epistemología Psicogenética Constructivista, cobra aún mayor

relevancia académica ante la escasez de investigaciones en el área y de espacios específicos de formación universitaria.

Esta experiencia se ha desarrollado de manera conjunta con grupos de estudiantes autogestionadxs y con referentes de organizaciones y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La ponencia describirá la modalidad de trabajo implementada para la articulación teórico-empírica y para la construcción colectiva de conocimiento, en cuanto a la organización del trabajo de campo, las categorías de análisis elaboradas, los intercambios en sesiones de retroalimentación y la elaboración de estrategias y materiales didácticos.

Compartiremos los aportes de la experiencia a la formación tanto de graduadxs en educación como de alfabetizadorxs de organizaciones y movimientos sociales, al articular formación e intervención pedagógica en ámbitos territoriales, reforzando la función social de la universidad a través de la interrelación de extensión, docencia e investigación. En este marco, detallaremos como puntos centrales:

Un diagnóstico de situación

La experiencia de extensión universitaria que aquí presentamos, se ha centrado en abordar los problemas de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en dichas organizaciones y movimientos sociales, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas, sobre la base de extensos antecedentes de investigación, docencia y extensión del propio equipo, en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, dirigido por la Dra. Sirvent (con sede en IICE-UBA) y de los valiosos aprendizajes construidos en ese marco. Desde sus inicios, este Programa ha priorizado los objetivos de una educación popular de jóvenes y adultxs de los sectores populares, sobre la base de una perspectiva de Educación Permanente y desde un abordaje participativo. Se ha considerado a las acciones de extensión y de transferencia con el status epistemológico de ser parte de la construcción del conocimiento, ya sea en tanto nutriente de situaciones problemáticas y supuestos para nuevas investigaciones, sea en tanto instancias de producción colectiva de conocimiento e incluso en tanto espacios de validación. Desde nuestra pers-

pectiva entonces, las actividades de investigación, docencia y extensión, no pueden ser consideradas como etapas lineales, aisladas, sino constituyendo un entramado conducente a la generación de conocimiento, a su validación y al fortalecimiento de las organizaciones sociales, barriales y comunitarias (Sirvent, 2012; Sirvent y Llosa, 2016).

El proyecto de extensión que aquí presentamos se origina en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Es decir, millones de personas que se encuentran en un nivel educativo de riesgo (Sirvent y Llosa y equipo, 2012; Topasso, Castañeda y Ferri, 2015), con altas probabilidades de quedar marginadas de la vida social, política, cultural y económica de la sociedad en la que viven, dado su nivel educativo alcanzado y su situación de analfabetismo. La educación de jóvenes y adultxs continúa siendo una deuda pendiente, atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginación. En Argentina usualmente la problemática de la alfabetización de personas jóvenes y adultas es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos, elaborado para la CONFINTEA VI, denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent y equipo agudizan estos datos. Según datos preliminares de las investigaciones desarrolladas en el marco de nuestro Programa, que toman como base el censo de 2010, si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12,76 % de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,77 % de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un 3,3%, lo que implica a 66.648 personas, si tomamos a la población total de la ciudad de 15 años y más con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el 9 % se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. En la población sin NBI este porcentaje se reduce a un 3 %. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer

el nivel primario. Si agregamos a estos datos el hecho de que el censo abarca a la población entre 15 a 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aún más. Es decir que, aunque la Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado.

El concepto de alfabetismo ha sido gradualmente ampliado. Desde una perspectiva cualitativa, el concepto de Nivel de Riesgo Educativo se asocia con la noción de alfabetismo que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. Ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos rudimentarios para la lectura y la escritura (Sirvent y Llosa, 2001). La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et al, 2009), la situación pasa de 'estar dentro de buenos parámetros internacionales' al deber de resolverse desde el Estado un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación. En este contexto, numerosos movimientos sociales han adoptado y construido propuestas de alfabetización para la población más vulnerada, que no accede a las escuelas primarias o programas de terminalidad de nivel primario que ofrece el sistema educativo. Ejemplos de ello son: la formación de Primarias Populares y la implementación de Campañas Nacionales de Alfabetización desde el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), la conformación de espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde la Corriente de Organizaciones de Base (COB La Brecha), los espacios de alfabetización del Frente de Organizaciones en Lucha (FOL), entre otras.

Desde el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, del IICE-UBA, nos hemos abocado a indagar acerca de los los factores involucrados en la cons-

trucción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas, en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, tanto en espacios de terminalidad de la escuela primaria como en espacios de alfabetización desde los movimientos sociales (Kurlat, 2011, 2014, 2016). Buscamos generar conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, considerando su dimensión político-pedagógica, así como compartir los avances de investigación con las y los educadores de jóvenes y adultos, como base para promover prácticas alfabetizadoras más potentes, ancladas en los procesos constructivos de los sujetos.

En este sentido, el proyecto de extensión se ancla en varios antecedentes de investigación, docencia y extensión, desarrollados en el marco de dicho Programa:

- Los Proyectos de Investigación UBACYT dirigidas por la Dra. M. T. Sirvent (entre 1998 y 2010) y por las Dras. Sirvent y Llosa (entre 2011 y 2018). La trama conceptual sobre cultura popular, tridimensionalidad del poder, múltiples pobrezas, necesidad objetiva y subjetiva, demanda potencial, efectiva y social, alfabetismo, educación permanente, biografía educativa, construida a lo largo de los UBACyT mencionados y que opera de columna vertebral de los mismos, aportan un marco para la comprensión de los procesos involucrados en la alfabetización de jóvenes y adultos.

- El Programa Permanente de Extensión: “Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes” inscripto en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil SEUBE, desde el 2005, que incluyó la implementación de Proyectos de Extensión UBANEX antecedentes (2006, directora Sirvent; 2008, directora Sirvent y Codirectoras Lomagno y Llosa).

- El proyecto “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos” (Subsidio CREFAL 2006-2008, bajo la dirección de la Prof. Amanda Toubes). El mismo ha realizado una caracterización exploratoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial de jóvenes y adultos (Buitron, et al, 2008).

- La Tesis de Maestría de Kurlat que devino del proyecto anterior (Kurlat 2011; 2014) “Procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y

adultos en espacios de alfabetización inicial”. Los resultados han dado cuenta de los procesos cognitivos con los que se enfrentan los sujetos al momento de aprender a leer y escribir en una segunda chance educativa; cómo se articulan sus ideas más espontáneas con lo enseñado en los espacios escolares, obturando muchas veces este modo de enseñanza el avance conceptual ‘más genuino’, y la incidencia de la historia vivida por los sujetos en las estrategias que adquieren para la producción e interpretación de textos antes de llegar a una hipótesis alfabética de escritura. Las conceptualizaciones que construyen no se dan por fuera de las situaciones didácticas que las enmarcan y la historia educativa y social previa de cada uno.

- El Proyecto UBANEX 2010 Problemas y necesidades en la formación continua de educadores de jóvenes y adultos en diversos contextos socioculturales y educativos (Dir. Prof. Toubes y Prof. Santos). El mismo ha trabajado sobre la situación de múltiples pobreza que afecta a educadores del área y la falta de formación docente específica, entre otras. Ha dado lugar al origen del llamado ‘Corredor Pedagógico’, que nuclea a una red de instituciones y educadores y que busca reflexionar, enriquecer y potenciar las prácticas pedagógicas.

- La Tesis de Doctorado de Kurlat (2014; 2015; 2016): “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”. La investigación ha propuesto ciertos procesos psicosociales y didácticos como la ‘urdimbre y la trama’ de los procesos de alfabetización en la población joven y adulta. Ha evidenciado la necesidad de construir junto con los educadores de jóvenes y adultos las intervenciones didácticas contextualizadas que tomen como punto de partida los saberes y procesos cognitivos de los sujetos para favorecer la apropiación del sistema de escritura.

- La investigación posdoctoral de Kurlat (en curso, Beca CONICET 2016-2018): “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”. La misma busca elaborar, implementar y analizar los efectos de aprendizaje de secuencias didácticas en contexto para generar conocimiento sobre las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, desde una epistemología constructivista.

- Los créditos de investigación y de campo “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento

Popular la Dignidad y COB-La Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista” (Primer y segundo cuatrimestre de 2016, coordinación: Dra. Sandra Llosa, Dra. Marcela Kurlat). Los mismos han implicado una experiencia conjunta entre estudiantes autogestionadas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, así como promoviendo espacios de formación de alfabetizadores. El foco de trabajo de los créditos se centró en analizar la especificidad de la alfabetización en el marco de dichas propuestas, generar conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, y generar propuestas de intervención junto a los referentes de los movimientos sociales.

Posteriormente, a partir de 2017, la experiencia tomó forma a través de Proyectos de Extensión Universitaria (UBANEX), centrados en el fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde movimientos sociales: se trata del Proyecto UBANEX9 “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales: COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad” (UBANEX 2017-2018) y de su continuidad a través del Proyecto UBANEX10 “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales” (UBANEX 2018-2019), dirigidos por Llosa y Kurlat. Han formado parte de esta experiencia, como estudiantes y graduadas en formación: A. Palenque, A. Grassi, C. Sánchez, D. Galeano, J. Iurcovich, M. Azparren, S. Maimo, F. Ballesteros, B. Mayans, E. Parra, C. Brodersen, M. Tamaris, Y. Palacio Sosa, N. Sturm, T. Vacarezza, J. Villalba, S. Martín, V. Pena, A. Tokman, M. Pérez Boitiz, C. Verteiko. Como referentes y alfabetizadores de los movimientos sociales, por el Frente Popular La Dignidad: V. Escobar, S. Labriola Fernández, M. Campo, L. Pastorini, R. Sottosanto, N. Gorgal, F. Alfonso, B. Oberti, F. Corbaz, L. Ríos, S. Lewkowicz, J. Batkis, J. Acosta Ríos, M. Rearte, L. Ciani, L. Renner, L. Etchart, R. Quenta Quisbert; por el Frente Social y Político La Brecha: L. Binder, L. Fiorillo, S. Bouzo, C. Gómez, S. Zaragosa, C. Barboza, J. Odriozola.

Estos proyectos de extensión universitaria han tenido como propósito el promover prácticas pedagógicas que potencien la alfabetización y apoyar la

formación de alfabetizadorxs, a través de diferentes dispositivos. Se busca impulsar y profundizar la articulación entre la universidad y espacios de alfabetización de jóvenes y adultxs desde movimientos sociales para lograr la integración de teoría y práctica en la formación de estudiantes universitarixs y de alfabetizadores populares. El dispositivo general propuesto se valida y sustenta en el trabajo colectivo transitado en los Créditos de Investigación y de Campo mencionados más arriba, en los que se han identificado ciertos nudos y problemáticas que requieren la profundización de estrategias de análisis para futuras intervenciones. Describimos dos de ellos que nos resultan centrales:

- La discontinuidad en la asistencia de lxs alfabetizandxs y de la puesta en marcha de los espacios de alfabetización constituye un nudo para el avance conceptual y la apropiación de la lengua escrita por parte de la población que asiste a ellos. La construcción colectiva de conocimiento, la recuperación de saberes previos, la propuesta dialógica, la centralización en contenidos políticos requiere de un tiempo prolongado, sostenido, continuo, que muchas veces no se da, dificultando el avance en los procesos. Ello desafía la construcción de intervenciones específicas que tomen en cuenta estas condiciones didácticas particulares.

- La formación necesaria para promover la alfabetización en personas jóvenes y adultas, el tiempo de formación, desde qué perspectiva se alfabetiza, constituyen una problemática central. Muchos maestros, tras estudiar 4 años de magisterio, al trabajar por primera vez con esta población manifiestan su falta de formación para enseñarles a leer y escribir, dado que no saben cómo acompañar los procesos tan complejos, que a veces conlleva inhibición, angustia, dolor, miedos, desvalorización de conocimientos construidos. En muchas ocasiones no logran comprender el nivel de conceptualización en el que se encuentran los estudiantes para tomar decisiones acerca de cómo intervenir. Parte de la especificidad que hace al trabajo de alfabetización desde los movimientos sociales estudiados, es, por un lado, trabajar con voluntarixs que quieran alfabetizar y por otro, ofrecerles espacios de formación, generalmente de 4 encuentros de entre 2 y 4 h. Y aquí nos enfrentamos con un nudo que excede al trabajo de los movimientos sociales, pero que lo incluye a la vez: sabemos que los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas son más complejos que los de la población

infantil, sabemos que toda persona joven o adulta, haya o no haya ido a la escuela alguna vez, ha construido caminos propios de escritura, aunque no sea consciente de ellos; sabemos que es necesaria mayor formación docente específica para poder promover procesos genuinos de apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en esta población. Y aquí aparece la pregunta: ¿Cómo potenciar los espacios de formación de alfabetizadores desde los movimientos, y desde el trabajo voluntario?

Los objetivos

El objetivo general de los proyectos de extensión se orienta a promover la articulación entre la universidad y espacios de alfabetización de jóvenes y adultxs desde movimientos sociales para lograr la integración de teoría y práctica en la formación de estudiantes universitarixs y de alfabetizadores populares.

Como objetivos específicos, nos planteamos:

- Generar espacios de análisis colectivo (de estudiantes y alfabetizadores) de prácticas alfabetizadoras desde los movimientos sociales que permitan identificar factores que facilitan u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial.
- Generar acciones que faciliten la interacción entre los saberes y las prácticas de educadores, investigadores y estudiantes universitarixs.
- Contribuir a la construcción conjunta, implementación y sistematización de proyectos y secuencias de alfabetización de personas jóvenes y adultas en contexto, que respeten los procesos constructivos de los sujetos.
- Promover la formación de estudiantes universitarixs como educadorxs y animadorxs socioculturales, propiciando su inserción en experiencias pedagógicas de alfabetización de personas jóvenes y adultas y en procesos de reflexión sobre esta modalidad.
- Elaborar materiales que enriquezcan los procesos de formación de alfabetizadores desde los movimientos sociales.

El dispositivo general

El dispositivo general que ha guiado las actividades propuestas se organizó en torno a los siguientes ejes:

a) La generación de instancias que permitieron enriquecer la formación de estudiantes universitarixs mediante:

- La observación y registro de las prácticas alfabetizadoras que se desarrollan en los espacios de alfabetización que propician los movimientos sociales involucrados

- El análisis de los registros con orientación de tutores del equipo docente y de investigación de las cátedras.

Se constituyó -entre los meses de agosto y noviembre de 2017-, en diversos centros del Movimiento Popular la Dignidad y La Brecha, el trabajo de 'parcerxs' (una integrante del equipo de la facultad acompañó a lxs alfabetizadorxs en su tarea), realizando registros de observación. Los mismos fueron analizados en reuniones frecuentes en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, para la identificación de núcleos de sentido sobre las prácticas alfabetizadoras que fueron compartidos en una sesión de retroalimentación el 8 de diciembre de 2017, con los integrantes de ambos movimientos sociales. Se identificaron 'proyectos potentes' que venían implementándose en los centros y 'situaciones semilla de futuros proyectos', como base fértil para elaborar secuencias didácticas desde la epistemología constructivista, en futuros talleres de construcción de proyectos didácticos de alfabetización, con alfabetizadorxs de los movimientos, sustentados en los aspectos identificados como facilitadores de la apropiación de la lengua escrita y del sistema de escritura.

b) La organización de talleres de análisis y reflexión (sesiones de retroalimentación) sobre las prácticas alfabetizadoras identificadas, en tanto facilitadoras u obstaculizadoras de la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita por parte de la población en proceso de alfabetización, entre estudiantes universitarixs, alfabetizadorxs y equipo docente-investigador.

Se realizó una primera reunión de retroalimentación para compartir primeras categorías vinculadas a la especificidad de la alfabetización en los movimientos sociales; las características de la puesta en juego de la alfabetización, así como nudos y problemáticas identificados, sobre los cuales

continuar trabajando. Se llevó a cabo una segunda reunión de retroalimentación, el día 8 de diciembre de 2017, que tuvo como objetivos principales: Compartir con lxs alfabetizadorxs y referentes los nuevos análisis de los registros observados durante el año 2017, para poder reflexionar colectivamente sobre las propias prácticas; dialogar entre todxs sobre los resultados obtenidos, para seguir trabajando juntxs a partir de los mismos, articulando la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación con las necesidades de los movimientos sociales, en función de la construcción de conocimiento colectivo que permita potenciar prácticas alfabetizadoras en personas jóvenes y adultas; validar la información construida a partir del análisis realizado por el equipo de la facultad, desde la mirada de lxs participantes en los procesos de alfabetización; compartir los avances en la construcción de recursos para el fortalecimiento de la formación de alfabetizadorxs y de las prácticas alfabetizadoras: la Página Web del Alfabetizador y la Alfabetizadora, la Biblioteca del Alfabetizador y la Alfabetizadora y la “Mesa de libros itinerante”, que a continuación se describen.

c) La implementación de dos propuestas pedagógicas de fortalecimiento de las prácticas alfabetizadoras:

- La “mesa de libros itinerante”: dispositivo que se propone profundizar el camino lector de una comunidad y de los individuos que la forman haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí instalando una escena de lectura colectiva (Siro y Maidana, 2014). Toda mesa de libros funciona a través de la oferta de un número importante —pero accesible— y preseleccionado de libros, que se despliegan cual ‘banquete gastronómico’ para el desarrollo de dos etapas: la exploración y el intercambio. Dicho banquete deberá ofrecer variedad de géneros, autores, formatos de textos, para promover la curiosidad de los participantes. Se habilita un espacio en el que se pueda circular explorando los libros en silencio en un primer momento y crear un clima de intimidad entre lectorxs durante el espacio de intercambio colectivo posterior.

- El “Cineclub”: la inclusión de este dispositivo en las actividades de educación de jóvenes y adultxs se fundamenta en conceptos desarrollados por la sociología, la didáctica y la psicología, vinculados a: el disfrute del relato en grupo con su agregado de intercambio posterior a la proyección; la imagen que basa todo conocimiento y lo completa; la posibilidad de identificación

de ideas principales, coincidentes con las del texto literario. Si bien históricamente la noción de imagen-conocimiento- figura muy claramente en la historia de la educación y del arte (teatro griego, danzas, relatos grupales en Asia y África) la posibilidad de acceso a la proyección de películas en grupo abre espacios que completan y fundamentan aprendizajes para alumnos y docentes, estudiantes, graduadxs, educadorxs populares y animadorxs socioculturales.

d) La sistematización, publicación y difusión de materiales didácticos a través de:

- El armado y puesta en marcha de la Biblioteca del Alfabetizador y la Alfabetizadora, en proceso de construcción en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

- La elaboración y puesta en marcha de la Página Web del Alfabetizador y la Alfabetizadora, con materiales comunicacionales y material didáctico de acceso público: libros, artículos, difusión de las actividades; en proceso de construcción. Los avances de la misma pueden verse en:<https://jovenesyadultosalf.wixsite.com/misitio>

- La impresión de un boletín producto de la sesión de retroalimentación del 8 de diciembre de 2017.

Devenires

En interacción con lo mencionado, se han ido generando nuevas demandas y el interés de otras organizaciones sociales -como el Movimiento Campesino de Córdoba, central El Zonal- por formar parte de nuestro proyecto, lo que refleja que estos problemas continúan vigentes y son de alta relevancia para lxs educadorxs de los movimientos sociales. La complejidad del trabajo en esta área requiere de una profundidad de análisis, formación y reflexión, a la vez que de tiempos prolongados de acompañamiento de los procesos en los centros. Hemos logrado la continuidad de la tarea a lo largo del año 2018 con la aprobación del nuevo proyecto de extensión UIO, hasta abril de 2019. Asimismo, dadas las necesidades en la formación de alfabetizadorxs de personas jóvenes y adultas, hemos desarrollado durante el año 2018 el Seminario-Taller de extensión universitaria: “Procesos de alfabeti-

zación inicial en personas jóvenes y adultas: Caminos de escritura, procesos psicosociales y didácticos”. Parte del grupo participante se ha sumado a un nuevo proyecto de extensión que busca dar continuidad al presente, presentado para su desarrollo desde mayo de 2019 a abril de 2020.

La experiencia de extensión universitaria aquí presentada, se sustenta en los trabajos anteriores de nuestro Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, desde la necesidad de profundizar en la trama de investigación-docencia y extensión, en pos de construir conocimiento colectivo junto con los movimientos sociales, enriquecer la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación en territorio e implementar procesos de formación de alfabetizadorxs y de construcción de secuencias didácticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas. Propuestas que promuevan el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconozcan el camino intelectual de los sujetos, que habiliten el ‘error’ como necesario para el avance en la construcción conceptual, que impliquen la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que creen condiciones para la discusión y participación, que tomen como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita, tendiendo puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen, que favorezcan una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad en la que está inmersa esta población, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿ Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?) En: Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, Marucco, M.; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topasso, P.; Toubes, A.; Vignau, S. (2008) Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 30, Nº2, CREFAL, México.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2, 33, 69-95.
- Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. Rev. Interamericana de Educación de Adultos, Año 36, Nº1, 2014, pp. 59-90, CREFAL, México.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En Revista Veras, revista académica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258.
- Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos. En AAVV: "Educación, Crisis y Utopías". Tomo I. Bs.As., UBA - Aique.
- Llosa, S. (2017) Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), Año 39, número 1. México, CREFAL. Pp. 69-90.
- Siro, A. y Maidana, J. (2014) Jóvenes, adultos y literatura: la construcción de un puente posible. Revista Decisio, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Nº 37, pp. 3-10, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001) Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. Revista del IICE; Fac. de Filosofía y Letras UBA-Miño y Dávila ed.; Año X Nº18; Bs. As., 2001. Pp.37-49.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2012). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos. En Castorina, A. y Orse, V. (coord.): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

E-book. Pp. 381-408.

Topasso, P., Castañeda, J. P., y Ferri, P. (2015) La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, IX Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 7-9 de octubre de 2015.

UNESCO (2009) VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belem (Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181414s.pdf>)

Zamero (2009). Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et al, La formación en investigación inicial de los futuros docentes (versión preliminar, no publicada)

Documentos elaborados en el marco de esta experiencia de extensión universitaria, como material didáctico para la formación de alfabetizadorxs:

Documento “Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales, COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad”, Primera reunión entre alfabetizadorxs y referentes de los movimientos sociales, estudiantes de Ciencias de la Educación y el equipo docente y de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Dic. 2016.

Boletín “Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales”. Documento elaborado en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Mayo, 2018.

Cuarta parte

Salud y derechos humanos

Psicología, género y derechos humanos: experiencia de enseñanza en la licenciatura en Obstetricia de la UNER

María Fernanda González; Eliana Ledesma

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos

gonzalezmf@gmail.com; eli_ledesma_206@hotmail.com

Introducción

¿Por qué y cómo enseñar Psicología con perspectiva de género y derechos humanos? ¿Qué particularidad le imprime a esta enseñanza su ubicación dentro de la formación de profesionales de la salud, en este caso, licenciadas en Obstetricia, en una carrera de grado en una universidad pública?

Estas preguntas dan forma al trabajo que aquí se presenta y que pretende, por un lado, dar cuenta de una experiencia de formación en la licenciatura en Obstetricia de la Universidad Nacional de Entre Ríos, y por el otro, reflexionar sobre la urgente incorporación de la perspectiva de género y de derechos en una profesión que tiene directa incidencia en la salud sexual y (no) reproductiva de las mujeres y del colectivo LGTBI.

Hacia una psicología con perspectiva de género y de derechos

En los últimos años se percibe un gran interés por re-pensar a la psicología, como disciplina y como profesión en el marco de la perspectiva de género y de los derechos humanos. Desde el punto de vista disciplinar existen importantes antecedentes de intentos de hacer dialogar a la psicología con los estudios de género, la filosofía, la antropología, la sociología, la economía, etc. Según Pujol y Dauder (2010) estos esfuerzos han requerido traspasar los confines disciplinares y epistemológicos para avanzar hacia estudios mestizos, inter y transdisciplinares. Las autoras sostienen que tanto la psicología como las ciencias de la salud han llegado con retraso a los debates interdisciplinares que han ido forjando conceptos tales como “género”, “identidades híbridas”, “performatividad”, etc. Al mismo tiempo,

si se observan las investigaciones sobre historia de la psicología se percibe un clamoroso “olvido” de las psicólogas e investigadoras en psicología, solo parcialmente subsanado en los últimos años (Dauder, 2005). Es por ello que Pujol y Dauder (2010) sostienen que:

Si la Psicología desea mirar y comprender los malestares en las desigualdades de género (...) y romper con su ceguera histórica, no tiene más remedio que abrirse a la transdisciplinariedad y a la innovación epistemológica, apertura que a nuestro modo de entender, más que empequeñecerla, la hará crecer, otorgándole mayor madurez y responsabilidad ante el mundo. (Pujol y Dauder, 2010: p. 14)

En nuestro país, donde la psicología ocupa un destacado lugar en la cultura, en las conversaciones cotidianas y en la conformación incluso de un cierto sentido común, ha habido desarrollos académicos encaminados a hibridar la psicología con perspectivas de género e incluso trabajos que podemos adjetivar como “feministas”. Tal como señala Débora Tajer (2009), la experiencia de la psicología académica argentina es singular si la comparamos con otras de la región y con la psicología europea. Con el regreso de la democracia, en el año 1983, se fueron creando diferentes espacios en los que fueron convergiendo estudiosas y psicólogos que venían del campo de la salud mental y los derechos humanos (vinculadas sobre todo a los organismos de derechos humanos posdictadura) y de la salud mental y el género. Sin ánimo de ser exhaustivas en este recorrido, y poniendo el foco en las contribuciones vinculadas a maternidad, parto, procesos sexuales y reproductivos, crianza, etc. podemos mencionar a algunas psicólogas relevantes, tales como Eva Giberti, Mirta Videla, Ana María Fernández, y la misma Débora Tajer. Todas ellas han desarrollado un relevante trabajo en la intersección entre psicología, salud, género, y derechos.

Tajer (2009) señala que los caminos de encuentro entre el enfoque de Derechos Humanos y el de Género con la Salud Mental, en Argentina, ha permitido la construcción de una agenda común compartida en tres ejes. El primero se refiere a la ampliación de derechos, el segundo lo sitúa en el monitoreo, accesibilidad o vulneración de los mismos y, por último, en su exigibilidad.

Sin duda la confluencia del enfoque de género, de derechos humanos y de

salud mental sirven como marco para pensar las especificidades de la salud mental en los procesos sexuales, reproductivos y (no) reproductivos y en el establecimiento del vínculo temprano madre-hijo.

En nuestro trabajo nos hemos centrado, específicamente, en mostrar esta confluencia en la formación de futuras obstetras, a lo largo de la enseñanza de la materia de Psicología, y con pretensión de transformarla en una perspectiva que transversalice la formación de estas profesionales de la salud.

La enseñanza de la Psicología dentro del trayecto formativo de las licenciadas en Obstetricia de la UNER

Es conocido el concepto de Yves Chevallard (1991) sobre la transposición didáctica aludiendo al proceso por el cual se transforma el saber elaborado en una determinada disciplina, en nuestro caso, la Psicología, en un saber a enseñar.

Una de esas transposiciones está representada por la descripción que se realiza en los planes de estudios de las carreras universitarias de los objetivos de la formación, el perfil profesional y el espacio, lugar y jerarquía que los contenidos disciplinares ocupan en esa estructura curricular.

En el caso de la enseñanza de la Psicología dentro de la carrera de Obstetricia, esa transposición se traduce en lo expuesto en el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Obstetricia de la UNER. Según consta en ese documento, la carrera se propone formar licenciadas en Obstetricia que se caractericen por poseer amplios conocimientos biológicos, humanísticos y profesionales para desempeñarse con ética y calidad en su especialidad, revalorizando la promoción y prevención de la Salud de su comunidad.

Entre los objetivos de la carrera se encuentran que las estudiantes comprendan la multidimensionalidad de los factores que componen el proceso salud-enfermedad y que conozcan los aspectos sociales y psicológicos que configuran la realidad materno-infantil. El perfil de formación de la Licenciada en Obstetricia apunta a estar capacitada para detectar precozmente el embarazo; realizar el control y la atención del embarazo, parto y puerperio normal; la atención del recién nacido normal; desarrollar actividades de promoción y prevención de la salud (salud sexual y procreación responsable, puericultura, etc.); la investigación de temas relevantes para su profesión;

el uso de tecnología adecuada al proceso de gestación normal y realizar y/o coordinar cursos de psicoprofilaxis obstétrica y la organización y gestión de los servicios de obstetricia.

En ese marco, la asignatura Psicología forma parte del Área de las Ciencias Sociales y Humanísticas y se ubica en el primer año de la carrera y su dictado es cuatrimestral. La ubicación al inicio de la carrera le otorga un carácter introductorio y básico al abordaje de los contenidos.

Los contenidos mínimos son:

Epistemología de la ciencia. Distintos enfoques: Positivismo, Constructivismo. Lo social. Principales escuelas. La embarazada, cultura, sociedad y familia. Influencia de los macros y exosistemas. Encuadres para el estudio de la conducta. Su relación con la historia clínica. Género. Nociones e implicancias culturales. Maternidad: Los modelos sociales mujer-madre. Distintos momentos del embarazo. Ansiedades. Psicoprofilaxis e influencia del entorno socioeconómico y cultural en cada embarazada. Características emocionales del parto y el puerperio. Relación madre-hijo.

Como se puede apreciar, el plan de estudios alude a conocimientos humanísticos, a la multidimensionalidad de factores y a aspectos sociales y psicológicos que configuran la realidad materno-infantil. El espacio otorgado a los conocimientos psicológicos es bastante acotado, y solo están presentes en el primer curso sin una extensión explícita hacia contenidos transversales. Sin embargo, algunos descriptores de los contenidos y objetivos de la carrera nos han permitido introducir la perspectiva de género y derechos, y nos alienta a sostener una pertinente transversalización de los mismos.

Como una primera experiencia, desde el año 2017 se está implementando una propuesta didáctica dentro de la cátedra de Psicología que busca poner en crisis el clásico paradigma de formación basado en la biomedicina para dar espacio a una propuesta que transversalice la perspectiva de género y de derechos humanos, en especial en la comprensión de los procesos comprendidos en la salud y los derechos sexuales y (no) reproductivos.

Esta apuesta rompe la tradicional demanda de conocimientos psicológicos técnicos e instrumentales para la formación de los profesionales de la salud, orientados casi exclusivamente al “manejo del paciente” o a la comprensión de procesos psicopatológicos (depresión en el embarazo, por ejemplo).

En la actualidad, las demandas sociales, sobre todo las surgidas de los movimientos de mujeres y colectivos LGTBI, que reclaman por el derecho

a la salud integral, plantean una serie de desafíos que pretendemos recoger como marcos para la enseñanza de la Psicología en la carrera de Obstetricia.

En ese contexto, el programa de la materia propone integrar los conocimientos psicológicos con las competencias necesarias para el desarrollo de las actividades obstétricas. Para ello, la propuesta curricular se fundamenta en una visión integral de lo psicológico en tanto co-construcción subjetiva, social y cultural (Rosa, 2000; González, 2010)

Desde el punto de vista epistemológico la cátedra se propone construir una mirada transversal y abarcadora de los procesos de embarazo, parto y puerperio desde una perspectiva que articula los conceptos de salud mental, maternidad, género, interculturalidad y derechos (Felliti, 2011; Imaz, 2010; Olza, 2018; Zanello, 2018). Es decir, una mirada que lleve a apreciar a la maternidad (y la elección o no de materner) como un evento inscripto en la propia subjetividad y curso de vida y a su vez como un proceso profundamente cultural, histórico y social (Tarducci, 2008; Schwarz, 2016; Videla, 1997). En ese sentido, los modos de vivir los procesos de gestación, embarazo, parto, posparto, aborto, etc. trascienden la vida individual y familiar para inscribirse en procesos sociales, institucional y políticos (del Olmo, 2013; Blazquez García, 2010). Una perspectiva de la psicología que tome en consideración estos procesos enriquecerá su mirada y alentará modos de intervención en salud que refuercen tanto el empoderamiento como el vínculo social y el cambio institucional para la adecuada atención de los procesos sexuales reproductivos y (no) reproductivos.

Por su parte, la perspectiva de género viene a cuestionar y a problematizar la naturalización de las diferencias sexuales y a introducir una mirada cultural y simbólica sobre la creación, consolidación y reproducción de estas diferencias que no serían exclusivamente biológicas, sino cultural e históricamente construidas. Para Faur (2016) existe un acuerdo en considerar al género como “la construcción de identidades en el orden simbólico y a su ordenamiento institucional y social, plasmado en relaciones sociales signadas por jerarquías” (Faur, 2016, p. 4). Así es que el género puede tener una dimensión subjetiva y también institucional. En el primer caso se trata de las elaboraciones personales o en “primera persona” que cada individuo realiza con la mediación de los significados que va construyendo a lo largo de sus experiencias y vivencias en contextos de desarrollo diversos. En el segundo caso, es la puesta en acción de las jerarquías, inequidades y

desigualdades que se enquistan en las instituciones y prácticas sociales y que pueden transformar al género en un aspecto generador y reproductor de desigualdad. Ambas dimensiones son fundamentales para comprender tanto la maternidad como las propias prácticas obstétricas que también se inscriben en esas lógicas institucionales y sociales.

El enfoque en derechos humanos aporta la perspectiva de la salud como derecho y también la consideración de los marcos legales que regulan el derecho al parto respetado (Ley n° 25.929) y la tipificación de la violencia obstétrica como violencia de género (Ley n° 26.485).

Junto con los conocimientos teóricos se pretende desarrollar una serie de habilidades sociales y comunicativas (comunicación empática, la capacidad de ponerse en el lugar del otro como modo de enriquecer la propia perspectiva, etc.) y promover una actuación personal basada en virtudes de ciudadanía (Rosa y González, 2013) tales como el respeto, la deliberación racional y afectiva respecto a la propia actuación y a los otros como congéneres y con-ciudadanos.

Los temas tratados en la materia son:

- Psicología y género. Estereotipos de género. Transversalidad de la perspectiva de género y derechos para el abordaje de los contenidos de la materia.

- Familia, diversidad familiar, maternidades.

- Psicología del embarazo. Rol de la obstétrica en la salud mental materna. Violencia de género en el embarazo.

- Psicología del parto. Parto respetado y violencia obstétrica. Enfoques desde la salud mental perinatal y desde el marco normativo

- Psicología del puerperio y la lactancia materna. Vínculo temprano y salud mental. La importancia de los grupos de apoyo y las redes en el puerperio.

Posicionamientos docentes y propuesta de enseñanza y aprendizaje

Sin duda, otro elemento central dentro de las propuestas educativas se refiere a los posicionamientos docentes. Desde una perspectiva socio-constructivista se entiende que el lugar del docente debe trascender la mera transmisión de conocimientos teóricos y que es necesario favorecer los procesos reconstructivos de los alumnos; todo ello en el marco de una re-

lación vincular en la cual los profesores se constituyen en mediadores de los aprendizajes (Steiman, 2007). Para ello la primera decisión que se tomó fue brindar las clases teóricas y las clases prácticas en un módulo horario teórico- práctico de cuatro horas, con la presencia en ese módulo de ambas docentes: profesora titular y jefa de trabajos prácticos. De este modo se logró ofrecer una mirada integral sobre los contenidos y también un modo común de abordarlos rompiendo la clásica división teoría-práctica.

Por parte de los estudiantes es central el proceso de dar significado a los contenidos, comprender su secuenciación epistemológica y de encontrar la articulación con los propios intereses, vivencias, etc. En la actualidad, se considera que los aprendizajes significativos son aquellos que no solo se anclan en los conocimientos declarativos previos, sino también en las experiencias o vivencias de los estudiantes, aunque no estén claramente conceptualizadas, y que también incluyen las emociones, las valoraciones, etc. Es decir, aquello que Pozo entiende como conocimiento encarnado (Pozo, 2016).

Siguiendo estas ideas, desde la cátedra se apostó la realización de una secuencia de actividades a través de varias estrategias didácticas: la producción de narrativas autobiográficas, el análisis de productos culturales, la realización de conversatorios con expertos y la realización de entrevistas. Todo ello se fue reflejando en la realización de un portfolio educativo.

El uso de narrativas en la enseñanza es ya frecuente en algunos campos disciplinares (McEwan y Egan, 1998) aunque es aún incipiente y se encuentra menos difundida en la enseñanza universitaria de las ciencias de la salud (Benedetto, Garcia y Blasco, 2010; Lorena Claro y AmorinMendes, 2018). Esta estrategia pedagógica se basa en la conceptualización de la narrativa como herramienta cultural mediante la cual se da sentido a las experiencias y también como herramienta cognitiva, ya que permite comprender la propia actuación y la de los demás, las emociones y los puntos de vista de otras personas.

Por su parte, el portfolio supone la recopilación de todas las producciones realizadas durante la cursada en una sola carpeta, o portfolio. Pero esta reunión excede al mero acopio de trabajos para avanzar en la reflexión y metareflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. De esta manera, el portfolio facilita a los alumnos oportunidades para construir su propia visión de los contenidos a través de un compromiso activo con su proceso de aprender (Fraga y Newert, 2009)

La primera actividad de la cursada consistió en el relato de la historia de vida, en primera persona y las motivaciones para la elección de la carrera junto con una reflexión sobre la futura tarea e identidad profesional como obstétricas.

La segunda actividad fue el análisis de un producto cultural, en este caso, una película infantil elegida por las estudiantes, en función de conceptos teóricos como la diferencia entre sexo y género, estereotipos de género, familia, diversidad familiar, etc. En este caso, la actividad fue grupal y se realizaron varias instancias de tutorías con los grupos para lograr un análisis articulado conceptualmente.

La tercera actividad fue un conversatorio en el que participaron una licenciada en Obstetricia y una abogada especializada en género. El eje del conversatorio fue analizar las prácticas sanitarias en relación con la violencia obstétrica y el respeto a los derechos de las mujeres y sus hijos e hijas durante el parto y la violencia de género durante el embarazo. La abogada expuso además su trabajo en una casa hogar para mujeres víctimas de violencia de género y el trabajo de articulación que realizan con el hospital zonal, especialmente con las obstétricas.

La cuarta actividad fue la realización de entrevistas con mujeres embarazadas y/o que hayan tenido un parto y/o estén transitando el puerperio. Esta actividad también fue grupal y en ella se intentó que las estudiantes usaran una aproximación narrativa a la investigación. Las estudiantes armaron los ejes de las entrevistas siguiendo los contenidos aprendidos en la asignatura, realizaron las entrevistas, las analizaron y luego expusieron sus trabajos al resto del grupo de clase. Esta experiencia fue muy rica ya que pudieron integrar los aspectos individuales, vivenciales de los relatos de cada mujer con los contenidos trabajados a lo largo de la cursada. Además, significó una primera experiencia, muy básica, de investigación y de organización de la información para su exposición y transmisión.

Todas estas producciones formaron parte del portfolio individual de cada estudiante. De este modo, el portfolio permitió construir un sentido de unidad y de recorrido transversal de los contenidos al tiempo que se transformó en un espacio de diálogo a través de los comentarios y correcciones de los docentes.

El uso de narrativas y del portfolio fue concebido también como parte de un proceso de evaluación continua que permitió valorar no sólo lo aprendi-

do sino considerar la implicación de cada estudiante en su propio proceso de cambio y la valoración de sus experiencias y reflexiones personales.

Conclusiones

El propósito de la experiencia relatada en este trabajo ha sido incorporar, de modo aunque sea inicial, la perspectiva de género y derechos humanos en la enseñanza de la psicología en una carrera de las ciencias de la salud: la licenciatura en Obstetricia de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Esta es una experiencia que ha comenzado a desarrollarse hace apenas dos años, con la pretensión de sensibilizar a las estudiantes e incorporar esta mirada en la consideración de la salud mental materna y perinatal. Pero, es además, un intento de problematizar el lugar de la disciplina de Psicología dentro de las currículas de las carreras de Ciencias de la Salud. Como ya se ha expresado, se trata de instalar nuevas preguntas al interior de una disciplina que puede nutrirse de las teorías feministas, de las aproximaciones antropológicas y de otras ciencias sociales.

La apuesta por pensar de este modo a la psicología también posiciona (nos posiciona) a las docentes con un compromiso con los aprendizajes de nuestras estudiantes, que pretendemos sean problematizadores, creativos y sobre todo, implicados en el respeto a los derechos y a los procesos de la salud sexual y (no) reproductiva de las mujeres y de las personas con quienes trabajarán en un futuro.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (Comps.) (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Benedetto, M.; García, D. y Blasco P. (2010). Era uma vez... narrativas em medicina. *Revista Brasileira de Cuidados Paliativos*, 3(1): 19-25.
- Blázquez García, M. J. (2010). Maternidad, ciudadanía y ciudadanía. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Aique. Bs. As
- Claro, L. y Mendes, A. (2018). Uma experiênciã do uso de narrativas na formaçãõ de estudantes de Medicina. *Comunicação, saúde,educaçãõ* 22(65):621-30
- Dauder, S. (2005). Psicología y feminismo. Historia olvidada de las mujeres pioneras en psicología. Madrid: Narcea.
- Faur, E. (2016). Educación sexual integral. ¿Qué aporta la perspectiva de género? Material del Curso en Educación Sexual Integral. Buenos Aires: FLACSO
- Felitti, K. (2011). Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina. Buenos Aires: Ciccus.
- Fraga, F. y Gewerc, A. (2009). E-portafolios: la búsqueda de un software coherente con la propuesta de enseñanza. *RED Revista de Educación a Distancia* 8, 1 – 12.
- Gonzalez, M. F. (2010). ¿Pueden decir los clásicos algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Mead y Vigostsky en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31, 2 187-203.
- Imaz, E. (2010). Convertirse en madre. Etnografía del tiempo de gestación. Madrid: Cátedra.
- McEwan H. y Egan, K. (1998) La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu
- Olmo, C. (2013). ¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualista. Madrid: Clave Editorial.
- Olza, I. (2017). Parir. El poder del parto. Barcelona: Ediciones B
- Pozo, J.I (2016) Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- PujalLLombart, M. y Dauder, S. (2010). Desigualdades de género en “tiempos de igualdad”. Aproximaciones desde dentro y fuera de la/s psicología/s. Presentación. *Quaderns de Psicología*, 12, 2. 7-20.
- Rosa, A. (2000). ¿Que añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31, 4. 28-56.

- Rosa, A. y González, M. F. (2013). Trajectories of experience of real life events. A semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, (47) 395-430.
- Schwarz, P. (2016). *Maternidades en verbo*. Buenos Aires, Biblos.
- Steiman, J. (2007). Sujetos, situaciones y escenarios de aprendizaje. La actividad de aprender en la educación superior. En J. Steiman (Ed.), *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior* (pp. 71-98). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- Tajer, D. (2009). Género, Salud Mental y Derechos Humanos. *Revista Topia*. Recuperado 30/11/2018. <https://www.topia.com.ar/articulos/genero-salud-mental-y-derechos-humanos>
- Tarducci, M. (2008). *Maternidades en el siglo XXI*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Videla, M. (1997). *Maternidad, mito y realidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos. Cultura e processos de subjetivação*. Curitiba, Apris Editora.

Consejería en salud sexual y derechos humanos. Un dispositivo alternativo dentro del manicomio

Leonela Caiella; Juan Pablo Banfi; Antonella Bermuchi

Hospital Dr. Alejandro Korn, La Plata; Movimiento Desmanicomializador Romero

leonelacaiellalp@gmail.com

El Hospital y las prácticas manicomiales

El Hospital Interzonal Especializado en Agudos y Crónicos “Dr. Alejandro Korn” de la localidad de Melchor Romero (partido de La Plata) fue creado en 1884, dos años después de la fundación de la ciudad. El área de influencia está comprendida por toda la Provincia de Buenos Aires, lo que lo constituye en Interzonal, General y de Complejidad III dentro del Área Psiquiátrica.

Es uno de los manicomios más grandes de la provincia de Buenos Aires, con aproximadamente 520 personas internadas. Asimismo la población internada atraviesa un proceso de envejecimiento, donde la edad media es de 60 años.

En cuanto a la estructura interna del Hospital se puede dividir en cuatro grandes sectores. Uno de ellos es el hospital general, que funciona de manera independiente del neuropsiquiátrico, ya que si bien atiende a personas internadas, también es abierto a la comunidad.

Por otro lado, se encuentra el sector de psiquiatría y psicología médico-asistencial, compuesto por el servicio de atención en crisis, las salas de agudos hombres, agudos mujeres y sub-agudos, los consultorios externos y el servicio de alcoholismo (Sala Carrillo). El tercer sector es el de psiquiatría y psicología médica y rehabilitación, conocida como “crónicos”, que cuenta actualmente con nueve salas, y el Club Social. Por otro lado, funciona el servicio de externación, compuesto por tres casas de convivencia, la Casa de Pre Alta, el Centro Comunitario de Salud Mental “Franco Basaglia” y el Centro de Día “Pichón Riviere”. Todas estas estructuras están ubicadas en el centro de la ciudad de La Plata o en zonas aledañas.

La estructura de la organización del trabajo manicomial, “urgencia, agudos, subagudos y crónicos”, reproduce lo que para la lógica psiquiátrica es la evolución de la enfermedad. Por ello, la distribución de las salas se encuentra dividida según sexo y según la evolución de los pacientes: sala de agudos, en donde los sujetos permanecen entre tres y seis meses, sala de subagudos y sala de crónicos, donde las personas pueden estar internadas toda su vida.

Se puede sostener que desde la Modernidad la institución manicomial es la estrategia social de control, de segregación de la locura (Galende; 1994). Y actualmente persiste sin muchas modificaciones, aunque reconocemos el avance en materia normativa, el manicomio sigue siendo la forma hegemónica de atención de los padecimientos mentales. De este modo, el manicomio como institución viola los derechos humanos de los sujetos con padecimiento mental, se caracteriza por su ineficiencia terapéutica, transformándose en un espacio de residencia donde lo importante es el mantenimiento del cuerpo, la higiene y el control del espacio. Además dicha institución se sostiene con relaciones desiguales, impersonales, deshumanas, masificadoras y burocratizantes (Santos Rosa; 2000).

Si hablamos de política pública, según los aportes de Mariela Mendoza (2003), en el caso de la provincia de Buenos Aires la modalidad de atención en salud mental se caracteriza por la ausencia de una política sanitaria articulada en sus tres niveles de atención (primaria, secundaria y terciaria) y por una organización y estructuración de la política de salud pública que posiciona a la salud mental como especialidad, separada de los otros dispositivos de atención de la salud en general, y así el tercer nivel de atención se convierte en casi la única respuesta con que la población cuenta.

Por otra parte, según la misma autora, la fortaleza de la institución manicomial radica en el tipo de tratamiento que brinda, principalmente la asignación y el otorgamiento de psicofármacos que producen diversas consecuencias: a nivel objetivo, una jerarquización de la figura del médico, ya que es el único capacitado para diagnosticar e indicar el tratamiento y el resto de las disciplinas, a posteriori, pueden organizar su intervención. A nivel subjetivo, todos los actores internalizan la importancia de la palabra médica y del tratamiento psicofarmacológico.

Mesa judicial

Volviendo al Hospital “Dr. A. Korn” es importante historizar lo sucedido en los últimos años para entender cómo se instala en agenda el tema de la sexualidad de las personas internadas.

Como consecuencia de uno de los amparos judiciales del año 2015 surge una mesa de trabajo. Allí participan distintos organismos de derechos humanos (Comisión Provincial de la Memoria, CELS, Movimiento Desmanicomializador Romero), el Órgano de Revisión Local, autoridades del Ministerio de Salud de la Provincia de Bs. As. y autoridades hospitalarias. De esta mesa, que ya lleva dos años de trabajo, es desde donde se han podido establecer medidas concretas en el hospital para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas internadas y su progresiva externación en condiciones dignas, que lamentablemente no son acompañadas por políticas públicas por fuera del ámbito hospitalario.

De este modo se denunciaron en dicha mesa, fundamentalmente, la vulneración de derechos, las muertes y las condiciones de vida. Luego, en una segunda etapa, se tomaron como temas a profundizar: la alimentación, el uso de psicofármacos y los abusos sexuales.

Lo que se destaca nuevamente, es que por el funcionamiento de la nombrada mesa de trabajo, surgieron dispositivos concretos que permitieron avanzar en el cambio de lógicas. El caso de la Comisión de Salud Sexual Libre de Violencia es uno de ellos, donde por iniciativa del Ministerio de Salud se resolvió la conformación de dicha comisión, que se encuentra funcionando periódicamente dentro del Hospital. Está integrada por la Dirección Provincial de Hospitales, la Dirección de Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género y el Programa Provincial de Salud Sexual y Reproductiva del Ministerio de Salud de Provincia de Buenos Aires, autoridades del Hospital, y representantes del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y del Movimiento por la Desmanicomialización en Romero (MDR).

La comisión fijó varias líneas de acción, entre ellas la elaboración de un protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual, la promoción de los derechos a través de capacitaciones destinadas a los equipos de salud y la constitución de una Consejería en Derechos Sexuales y Reproductivos dentro del hospital. Si bien la agenda de trabajo es muy amplia, se ha avanzado en los puntos señalados.

Para el desarrollo de las capacitaciones y talleres a los trabajadores se comenzó por tres salas durante el año 2017. De este trabajo, que se comenzó a realizar en el Hospital, es que emerge la posibilidad de constituir un equipo conformado por trabajadores del hospital para abordar la sexualidad, vista de forma integral y como derecho humano básico, sin perder la mirada de que toda intervención debe estar guiada hacia la externación de las personas.

Equipo Interdisciplinario de Intervención Comunitaria en Salud Sexual y Derechos Humanos

Cabe mencionar que el equipo está compuesto por trabajadores de enfermería, trabajo social y acompañantes terapéuticos. Asimismo, el equipo está abierto a la incorporación de otras disciplinas, ya que consideramos fundamental garantizar la pluralidad de miradas en torno a un tema tan complejo como es la sexualidad en manicomios.

Como se mencionó en el apartado anterior, un grupo de trabajadores nos empezamos a reunir en octubre pasado, en torno al interés en la temática, sensibilizados por los talleres a los que asistimos y debido a la falta de herramientas a la hora de intervenir.

Las primeras reuniones se centraron en discutir la intersección entre salud mental y sexualidad, cuestión no muy trabajada desde los ámbitos de la salud y de la academia. De este modo, comenzamos por capacitarnos y fortalecernos como equipo.

En relación a nuestra intervención en el hospital, las primeras discusiones se basaron en pensar la importancia de la intervención hacia los trabajadores, hacia los usuarios y/o conjuntamente. De esta forma, las primeras actividades llevadas a cabo el año pasado fueron talleres dirigidos a trabajadores de determinadas salas. Sin embargo, transcurridos varios meses de reunirnos semanalmente, vimos la necesidad, junto al apoyo de la Comisión de Salud Sexual Libre de Violencias, de crear una Consejería en Salud Sexual que contenga la especificidad de salud mental.

La Consejería en Salud Sexual y Derechos Humanos

Desde nuestro equipo este Dispositivo de intervención se torna central a la hora de articular con los otros equipos, generar redes y acompañamiento a las prácticas de los trabajadores. A su vez contiene la demanda individual de los usuarios de los servicios de salud mental.

Las dos líneas principales de trabajo son:

- Atención de la demanda de usuarios de los servicios de salud mental en relación a su sexualidad, vista de forma integral y desde una perspectiva de derechos.

- Asesoramiento y acompañamiento a los equipos en cuanto a la intervención en problemáticas complejas y situaciones de violencia sexual.

Nuestro objetivo general se centra en: Construir un espacio para promover la reflexión crítica sobre las prácticas y nociones individuales e institucionales de los trabajadores y usuarios en relación a la salud sexual y reproductiva, alojando inquietudes, dudas, deseos y temores de los mismos.

Marco referencial

Como primera cuestión, definiremos a los derechos sexuales y reproductivos como parte de los Derechos Humanos y como tales son universales, indivisibles e inalienables. Están reconocidos en nuestro país por diversas normativas tanto nacionales como internacionales. De esta forma, se reconoce el derecho a tener relaciones sexuales saludables, gratificantes, sin coerción y sin temor a contraer infecciones o embarazos no deseados e incluyen la posibilidad de regular la fecundidad, es decir cuántos/as hijas/os tener, el espaciamiento entre nacimientos o decidir no procrear. Deben ser decisiones que se toman de manera libre e informada.

En nuestro país, desde el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, se define a las Consejerías como una estrategia central de promoción y prevención de la salud sexual y reproductiva con perspectiva de derechos y género. Definir la Consejería, nos hace replantear “hacia dónde vamos”, entenderlo como un dispositivo promotor de autonomía, de pensamiento crítico y de confidencialidad, dónde capacitarnos es un puente de fortalecimiento y nos permiten adquirir nuevas estrategias de promoción y

prevención para mejorar el acceso al sistema de salud, por consiguiente una mejor implicancia y acompañamiento.

Es importante entender la Consejería en el marco de la integralidad, en relación a la salud con perspectiva de derechos y de género, es hacer referencia a un dispositivo centrado en principios de autonomía, igualdad, diversidad y de integridad, cuyo motor es posibilitar el acceso gratuito, adecuado y a tiempo por parte de los usuarios y usuarias. Pero para que todo este andamiaje funcione, es imprescindible modificar estructuras de poder existentes en los sistemas de salud, respecto a los usuarios que acuden al servicio.

La particularidad del abordaje de la sexualidad en salud mental implica un desafío, una intervención, recuperando ese sujeto de derecho, totalmente desintegrado para volver a constituir un deseo aplacado por el contexto de encierro, desnaturalizar procesos, es el inicio de un trabajo integral, donde ese sujeto se reencontrará con su subjetividad, instalando un proceso de reconstrucción, del cual será parte activa.

Modalidad de trabajo e instrumentos de registro

Como venimos señalando esta experiencia es muy reciente, sin embargo hemos avanzado mucho. Nuestra modalidad de trabajo está en pleno proceso de evaluación, siendo flexible y tratando de que se ajuste a las necesidades de las personas donde nosotras también evaluamos, en las reuniones de equipo, si es necesario realizar alguna modificación.

Inicialmente garantizamos un espacio individual de consulta, donde el/la usuario/a pueda acercarse acompañado/a o solo/a para mantener una entrevista que atienda la singularidad de la persona consultante. Son espacios para decidir, para informarse, para reflexionar y para acompañar los procesos de los usuarios, ya que los largos años de institucionalización han arrasado la subjetividad y la identidad de las personas, y trabajar en pos de la autonomía es un desafío constante. En este sentido, nos basamos en los principios de las Consejerías. Guiadas por los principios de autonomía personal, igualdad, diversidad e integralidad, su objetivo primario consiste en posibilitar el acceso gratuito, adecuado y oportuno a servicios de salud que habiliten las elecciones autónomas de las personas a través del asesoramiento y la difusión de información (Messina; 2017: 3).

Por otro lado trabajamos con los equipos de sala intentando generar un dialogo, ya sea en relación a las consultas individuales o a situaciones que ellos consideran problemáticas, y por las cuales nos convocan. Un ejemplo claro de esto último son las situaciones de violencia sexual entre personas internadas, donde intentamos brindar herramientas a los equipos y acompañar el proceso de intervención. Es así como decidimos no sustituir la intervención de los equipos sino brindar una función de apoyatura y sostén, ya que consideramos que los equipos son quienes conocen en mayor profundidad a los usuarios de su sala, por lo tanto acompañamos procesos y brindamos asesoramiento en relación a lo que se requiera. Asimismo, podemos ayudar a problematizar situaciones en las que no está claro si se trata de violencia sexual o hubo consentimiento, ya que en las instituciones de encierro es muy difícil distinguir estas cuestiones, siendo muy usuales las prácticas de intercambio entre objetos (yerba, cigarrillos, etc.) y relaciones sexuales entre los mismos compañeros de sala.

Como señalamos al principio de este apartado, para poder realizar una evaluación de nuestras intervenciones y también una sistematización que nos permita realizar un análisis epidemiológico, elaboramos una planilla de registro de las consultas individuales. La planilla consta de tres ejes principales: 1) presentación de el/la usuario/a, es decir, si llega solo/a o acompañado/a, genero autopercebido, edad, si es una derivación o llega por su propia voluntad, si es su primer consulta o ulterior, de donde proviene (sala o domicilio); 2) motivo de consulta: violencia sexual, infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, embarazo, interrupción del embarazo, otros motivos; 3) intervención profesional: orientación al usuario, elaboración de informe, coordinación intrainstitucional, derivación, entrevista de orientación a equipo/ integrante de equipo, asesoramiento profesional, coordinación extramuros.

Dicha planilla ha sido de elaboración colectiva, donde también contamos con el apoyo de la Cátedra de Medicina Social/ Salud Colectiva de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP para su revisión.

Construcción de redes comunitarias

Una red es una metáfora que puede hablar de relaciones, de contención, de sostén de posibilidades. Podemos definir así a las redes como estructuras

asociativas de participación directa entre personas y/u organizaciones. Puede ser para brindar un sostén mediante el tejido de vínculos, crear identidad colectiva, potenciar las fortalezas, realizar tareas, coordinar interinstitucional e intersectorialmente.

Las redes de trabajo son grupos de personas tanto de actores sociales, profesionales o entre instituciones y organismos, que juntos están dispuestos a realizar acciones determinadas y hacer que se produzcan cambios en el entorno, como pensar dicha realidad y abordarla de forma conjunta y compartida. Trabajar en red en diferentes ámbitos implica reconocer que hay factores externos y comunes que intervienen en la tarea y el contexto compartido. Siendo la mejor forma de potenciar el trabajo sumando a aquellos actores sociales que de una forma u otra tienen incidencia o relevancia en ese territorio o situación.

La construcción de redes, no solo responde a una lógica de acción, sino a las posibilidades de construcción y de generar los recursos de continuidad de acciones, y el desarrollo de trabajos. Armar una red es una trama de sustentabilidad, de pensamiento, de una arquitectura de cuestiones comunes, sea en articulación laboral, de salud, de resguardo y de seguridad propia de las partes. Una red como un circuito dinámico y mutable de encuadre y acción concreta desde la retroalimentación de espacios, en pos de un objetivo o tarea en común. Pudiendo ser Redes fijas y articuladas, redes situacionales o transicionales, redes por temática o específicas.

Diferentes formas de redes

Red de actividad determinada:

Para racionalizar el uso de recursos y desde el punto de vista de las funciones; contención de los actores y colaborativa de las tareas, consolidación de trabajos para defender los efectos y resultados.

Para que el trabajo en red se efectivice se requiere de una mentalidad de colaboración, de confianza en los otros actores, de convencimiento de que el trabajo articulado en red va a resultar mucho más eficaz. Por ello, resulta imprescindible para la Consejería la articulación con otras instituciones, extra hospitalarias o de la comunidad.

Las Redes que intervienen directamente en el territorio, las prácticas en el terreno concreto. En políticas de salud pública, la red que desde la conse-

jería, puede ser una entre equipos y sus articulaciones. Como la red que se genera en el entrelace de las personas que se acercan a una consulta, como por las derivaciones determinadas que se dan en un contexto particular. En particular la red intrahospitalaria, donde la comunicación y el acercamiento por el trabajo históricamente fue menospreciado o impedido; en la lógica que subyace al manicomio constituido como tal. En este contexto institucional del ámbito hospitalario, y en vías de institucionalizar no solo otra forma de pensar, sino seguir siendo instituyente en la medida que se desarrolla en la política pública de la ley de salud mental y adiciones. La consejería ingresa en un proceso de tensión y contracción institucional, post de los derechos de las personas internadas. Armar red es parte de un proceso de transformación, sustitución y cierre del sector psiquiátrico que está siendo desarrollado. Habilitando a lo comunitario dentro de la institución (como lógica y como perspectiva practica), como también para fomentar en las redes institucionales adentro tanto la difusión, la socialización y propiciar la promoción de salud y de la prevención de vulneración de derechos (en este caso, de la salud sexual integral y libre, la educación sexual, etc.) y los derechos correspondientes sobre el cuerpo de toda persona en cuestión.

Para la consejería están las redes intrainstitucionales, como las redes externas son para objetivos determinados. Las redes internas son en relación a trabajos a realizar; sea tanto para la intervención con las personas internadas como con los equipos de trabajadores. Que puede facilitar el diálogo con los responsables de la toma de decisión por ejemplo. Cada población tiene sus características, en ese sentido una red para abordar y trabajar una temática con una persona internada es diferente a una red a desarrollar con los equipos de trabajo, debido a que problemática o tema enuncian y la demanda correspondiente que realicen.

Las redes que pueden generarse en forma simultánea, alrededor de usuarios del servicio, dependiendo de cada caso, (y para los equipos), las intervenciones o los talleres sobre actividades que son incumbencias de la consejería, serán una herramienta que se brinda a algunos espacios hospitalarios. Poder hacer una red de reivindicación, de información o articulación concreta, son respuestas que institucionalmente no se desarrollaban, porque no se tomaba el tema desde una perspectiva integral, sanitaria y de derechos.

Las redes de experiencias de salud comunitaria facilitan la gestión del conocimiento en promoción de la salud entre los profesionales que trabajan en el territorio.

Las redes de formación y capacitación:

Las redes de experiencias como sistema de información proporcionan indicadores para valorar la intersectorialidad, la participación, el desarrollo comunitario y la legitimidad de las actuaciones de promoción de la salud, así como su distribución en el territorio.

Para profundizar, contribuir y defender las experiencias y el saber-hacer de la práctica en la interacción y la gestión del conocimiento o la construcción y sistematización de los mismos.

Las redes construidas son con diversos dispositivos del hospital que nos permiten desarrollar y ampliar nuestro trabajo, con el Programa de Salud Sexual de Provincia de Buenos Aires para que nos brinden capacitaciones, con la Facultad de Trabajo Social en relación a formación y apoyos puntuales, donde nosotras también recibimos estudiantes para sus prácticas pre profesionales en la Consejería.

Reflexiones finales

Podemos señalar que el balance del proceso es muy positivo, a pesar del poco tiempo transcurrido de esta experiencia (menos de un año), logrando constituirnos como equipo e institucionalizar el dispositivo.

Una de las cuestiones positivas que podemos marcar de este proceso, es que todo lo relacionado a la sexualidad de las personas internadas es un tema poco abordado, por lo tanto nos da margen para pensar las más variadas estrategias. De este modo, en el proceso de difusión de las actividades de la consejería fuimos bien recibidos por los equipos de las salas y en las asambleas de usuarios, logrando visibilizar el espacio que estamos construyendo.

Asimismo, en el marco de las entrevistas individuales se logró instalar el espacio como un lugar privado, singular, un espacio de reflexión y orientación, muy alejado a lo que es la dinámica de las salas, donde prima la deshumanización, falta de intimidad y control de los cuerpos.

Como cuestión a seguir analizando, se puede señalar que en cuanto al tipo de consulta se trabajó mayoritariamente en relación al reconocimiento del cuerpo y a la identidad. Este fue un tema que surgió en muchas entrevistas como la preocupación central y claramente se relaciona con los largos procesos de institucionalización que atraviesan las personas internadas, donde

su trayectoria institucional quizá pudo haber comenzado en su adolescencia en los antiguos institutos de menores.

Otra cuestión a continuar analizando, es la alta concurrencia de mujeres en relación a los varones. Si consideramos que el tema de la sexualidad se puso en agenda por la gran cantidad de abusos sexuales ocurridos en los últimos años entre personas internadas, donde las denuncias reflejan solo abusos entre varones, ¿qué sucede que no se acercan a la consejería? Resulta muy difícil elaborar una posible respuesta con tan pocos meses de trabajo, sin embargo lo que visualizamos es que la demanda de intervención, ante dichas situaciones de violencia sexual, viene desde los equipos de trabajo y no desde los propios usuarios. Aquí podemos hacer un paralelismo con las consejerías que se encuentran en la comunidad, donde casi exclusivamente la atención es hacia las mujeres. Será nuestro desafío acercar a los varones a la consejería y a la vez pensar estrategias que sean más convocantes para este segmento de la población internada.

En relación a los equipos, la principal dificultad que encontramos hasta el momento es generar redes y dialogo con los mismos, ya que en muchas salas del sector de Rehabilitación solo se cuenta con enfermería, quienes tienen dificultades para el trabajo en equipo.

Consideramos que la Consejería comenzó a mover y a cuestionar algo de las prácticas manicomiales, pero aún falta modificar de manera radical dichas prácticas para lograr instituir otra lógica. Ya que la institucionalización no solo afecta a las personas internadas, sino también a quienes trabajan allí.

Es indispensable trabajar, como diría Kaminsky (1990), en la apertura institucional, en lo insospechado para dar lugar a lo posible, a la construcción de una lógica diferente. Seguiremos apostando a los espacios de construcción colectiva, teniendo en claro que debemos apuntar a la comunidad, ya que la consejería nos plantea cotidianamente un doble desafío dentro del manicomio, es decir, ¿cómo instalar una perspectiva de derechos no solo en el ámbito de la sexualidad, sino en el tránsito por la institución?. Dicha cuestión nos atraviesa en nuestras prácticas, ideas, proyectos y apostamos a construir colectivamente con otros actores dentro del hospital y en la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Galende, Emiliano (1997) "Roles profesionales en cuidados interdisciplinarios" en XIX Congreso Latinoamericano de Psiquiatría.
- Galende, Emiliano (1994) "Modernidad, individuación y manicomios" En: Políticas en Salud Mental. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Goffman, Erving (1994) Internados. Parte primera. Amorrortu. Buenos Aires.
- Mendoza, Mariela (2010) Crítica a la modalidad de asistencia en Salud Mental. Editorial Mate, Buenos Aires.
- Mendoza, Mariela (2003) "La modalidad de atención en salud mental: Aproximación analítica desde la intervención del Trabajo Social". En: II Jornadas de Investigación: La investigación del Trabajo Social en el actual contexto latinoamericano. UNER. Paraná, Entre Ríos.
- Menéndez, Eduardo (1985) "Modelo hegemónico, crisis socio-económica y estrategias de acción en el sector salud", Cuadernos Médicos Sociales N° 33, Rosario.
- Schmuck, María Soledad y Serra, María Florencia (2008) "Sustitución de lógicas manicomiales: de las perplejidades a los desafíos". En: Jornadas de Residentes en Salud Mental. Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). La Plata
- Santos Rosa, Lúcia (2000) "Las condiciones de la familia brasilera de bajos ingresos en la provisión de cuidados con el portador de trastorno mental". En: Vasconcelos Mourai et al, Saúde Mental e Serviço Social. O desafio da subjetividade e da interdisciplinariedade. Cortez Editora. San Pablo, Brasil.
- Kaminsky, Gregorio (1990) Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Informes y Documentos Institucionales

La situación de las mujeres en el hospital psiquiátrico Dr. Alejandro Korn "Melchor Romero" (2017) Informe conjunto Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) Comisión por la Memoria (CPM) Movimiento por la Desmanicomialización en Romero (MDR). La historia del hospital interzonal especializado en Agudos y crónicos. Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn. (s/f) Documento interno del Centro de día "Pichón Riviere". La Plata

Instrumentos legales y documentos técnicos

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006) Asamblea General de Naciones Unidas. Nueva York. Ley Nacional n° 26.378. BO 9 de Junio de 2008.

Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva. Propuesta de Diseño, Organización e Implementación (2010) Documento de trabajo. Ministerio de Salud de la Nación.

Ley Nacional n° 26.657. (2010) Derecho a la protección de la Salud Mental. Buenos Aires.

Messina, Analía (2017) Consejerías en salud sexual y reproductiva de las mujeres. Herramienta para orientar el trabajo de los equipos de salud. Serie Documentos Técnicos, N° 1. Programa Provincial de Salud Sexual y Reproductiva del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Experiencias de escritura en acompañamiento terapéutico

Andrea Flory

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales; UADER

andreaflory@hotmail.com

“Escribir es tratar de saber lo
que uno escribiría, si escribiera”

(Marguerite Duras)

Revista virtual Laplazat

La revista virtual Laplazat surge como una propuesta espontánea de diferentes actores del campo de la salud mental ligados al Acompañamiento Terapéutico, de diversos ámbitos, de varias ciudades argentinas y de otros países, cuestión que habilita el encuentro de una pluralidad de sentidos para entender y producir modalidades de prácticas, permitiendo así, a través del espacio virtual una experiencia novedosa, caracterizada por su riqueza y diversidad de decires.

Desde esta idea originaria, centrada en la pluralidad de voces,- pero enmarcada en un sentido clínico político de la clínica- se sustenta la perspectiva de recuperar, producir y generar nuevas voces, lecturas y escrituras acerca del Acompañamiento Terapéutico, una práctica que -históricamente en Argentina-cuenta con fuertes movimientos de inscripción social, en términos de producción, nominación, autonomía y autodeterminación.

La experiencia recorrida durante el primer año de vida de la revista Laplazat (julio 2017 a julio 2018) ha permitido entenderla como dispositivo virtual que habilita un lugar de encuentro y de producción discursiva, donde la práctica del Acompañante Terapéutico aparece como eje central, tanto en la reconstrucción histórica como en los debates actuales en el campo de la salud mental. La revista ofrece un espacio que permite tomar posición, una posibilidad de transmisión y de intercambio, más allá de las fronteras espaciales, teóricas, gremiales, académicas, políticas y locales.

Es una propuesta colectiva que ha logrado producir efectos de lectura, de escritura, de lazo social, como de subjetivación. Lugar de encuentro virtual de múltiples actores. La figura de lo múltiple aparece entrelazada a un rasgo de la época, que es lo virtual. A partir de ello, se produce el entrecruzamiento de lo uno y de lo múltiple: el autor, el lector, los autores, los lectores. A partir de estas escrituras se pretende alcanzar conceptualizaciones y sistematizaciones de las prácticas, tanto comoreunirlas y hacerlas intercambiables.

Laplazat resulta un espacio virtual propicio y novedoso como “lugar común”-comunitario- donde quien se sienta convocado -autorizándose en un discurso propio- puede dar cuenta de su clínica, dando a la luz y haciéndola visible. La revista promueve un andamiaje simbólico habilitando que circule la palabra. Palabras que van dando sentido y contenido a un hacer específico, que en tanto anudamiento de experiencias, puede advenir pasaje de la empiria en la que se origina el Acompañamiento Terapéutico en nuestro país hacia prácticas sustentadas desde una dimensión clínico-política.

El campo de la salud mental en Entre Ríos

Entre Ríos históricamente se ha constituido como lugar y escenario rico y propicio de una larga historia en el campo de la salud mental. Recuperando algunos hitos que han sido marcas en la historia de la salud mental en Argentina, contamos con el histórico “tren de los locos”, ese viaje –sólo de ida-que significó que muchísimas personas internadas en los grandes manicomios de Buenos Aires – por una definición política a nivel nacional, centrada en la idea del descentramiento, fueran trasladadas hacia las provincias, y a partir de esto, el armado de grandes sucursales manicomiales, las llamadas “Colonias de Rehabilitación Mental”- de dependencia nacional- en diferentes provincias. Con esta trama de fondo, surgieron en los años sesenta, las míticas “comunidades terapéuticas” con su impronta innovadora y de vanguardia europea con las figuras - siempre recordadas- de Raúl Caminos en Federal y Luis Guedes Arroyo en Paraná.

En los años noventa, ya constituida la Dirección Provincial de Salud Mental en Entre Ríos, a cargo de la entrañable colega María Mercedes de Giusto, se definen una serie de claros gestos políticos: inicio del sistema de “Puertas Abiertas” y cierre de los boxes, la creación del “Programa Casa del Joven”,

el “Programa Provincial de Alcoholismo”, el surgimiento de la “Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental” (en la que muchos profesionales hemos hecho nuestra formación hospitalaria), entre otras. A partir de esas apuestas y de la conformación del COPROTIN se logra la escritura y posterior sanción de la “Ley Provincial de Protección a las personas con trastornos psíquicos” – Ley 8806/1994.

Desde sus orígenes el Hospital Roballos -hoy Hospital Escuela de Salud Mental-, ha sido escenario a lo largo de su particular historia, de fuertes y diversas experiencias de transformación de lo manicomial, atravesadas por una clínica psicoanalítica en el marco del hospital público. Podremos mencionar entre ellas: el “Equipo de Externación”,(1993-1995), creado por algunos integrantes de la Risam y otros profesionales del Hospital Roballos (hoy Hospital Escuela de Salud Mental), creación del “Hospital de Día”(1993 hasta la actualidad), guardias interdisciplinarias en salud mental, equipos interdisciplinarios en las salas de internación, grupos terapéuticos, asambleas hospitalarias, equipo de seguimiento a pacientes de alto riesgo, programa Saludarte (1997), muestra fotográfica itinerante Intramuros (1999), equipo de asistencia domiciliaria, constitución del Equipo de Admisión a consultorios externos (2000 en adelante), presentación del “Proyecto de casas de medio camino (prealta) y casas comunitarias” (1995), entre otros. Podríamos ubicar otro momento luego del 2001 a nivel nacional, por la caracterización social en general y de las instituciones públicas, en particular. Y en ese mismo contexto de caos socio político,- haciendo honor a las contradicciones de la historia- surge la UADER, Universidad Autónoma de Entre Ríos, dando lugar a la Licenciatura en Psicología y a la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico (primera en una Universidad pública de nuestro país). Esto marca el inicio de novedosas experiencias en referencia al surgimiento, expansión e inscripción del Acompañamiento Terapéutico en nuestra provincia, en estrecha articulación con las experiencias precedentes.

En los años subsiguientes diversidad de experiencias de claro contenido transformador del manicomio, se siguieron gestando en el seno del Hospital Escuela de Salud Mental, hasta llegar a la Ley Nacional de Salud Mental 26657 en el año 2010. Intensas y potentes experiencias ligadas a la transformación de las prácticas en salud mental sustentadas desde el resguardo y la defensa de los derechos humanos de los usuarios de los servicios. Se mencionan algunos antecedentes, que estructuralmente nos sitúan en una

trayectoria y en una transmisión, a través de distintas generaciones. (“lo perdurable y lo nuevo”)

En esta breve mención a la historia del campo de la Salud Mental local, hago referencia a algunas huellas, marcas, significantes que habitan nuestra comunidad a través del tiempo. Convirtiéndose en marco simbólico que otorga una identidad discursiva, regional, histórica, y que nos sitúa- en tanto actores del campo de la salud mental- en referencia a un registro colectivo. Este registro colectivo-capital simbólico e histórico-permite el encuentro con una diversidad de otros, habilitando en este existir una referencia que se transmite y se inscribe a través de esas marcas. Aquí podríamos ubicar la dimensión del lazo. Lazo, en tanto escritura con otros y a través de otros.

¿Cómo entender la escritura?

La escritura encierra una búsqueda de saber, es un posible modo de producir saber, es un modo de la producción, supone una creación que puede localizarse más allá de lo uno. En analogía con la lógica del inconciente, entendido como algo que se produce, al modo de un sueño.

La escritura ante todo es una lectura. Por lo tanto, para que haya escritura es necesaria una lectura. Qué es lo que podemos leer? Qué se muestra a leer? Los hechos de la llamada “realidad”, lo que han escrito otros, los dichos de un paciente, los síntomas, las instituciones, la historia colectiva, la historia singular, la clínica.

La escritura, en tanto lectura es una apuesta a un modo de lazo social, a producir lazos sociales. Escribir es un recurso para producir lazo social. De qué manera, o en qué circunstancias la escritura propicia una inscripción de lazo social? La escritura en tanto acto aislado y/o en soledad, no necesariamente instaaura algo del lazo social.

A través de la escritura hay algo que se transmite, que se traspassa, que se desplaza de un lugar a otro, pero que a la vez permite una fijación, un anclaje, a través de la consistencia de la letra. La escritura, por lo tanto, puede localizarse como un medio para que algo de este pasaje y de la inscripción del lazo, se produzca, dando inscripción a un posible lugar “otro”. Es un recurso para la transmisión de uno a otro y de generación en generación.

Recuperar el valor de la escritura- en tanto inscripción- supone la apuesta al lazo social.

Sujeto, escritura, lazo social, psicoanálisis

El lazo social es estructural al ser humano. El ser humano, en tanto hablante, se constituye a través del lazo con otros.

Escribir la historia colectiva y la de cada sujeto, supone la oportunidad de una reinención, tomar cierta distancia para producir un nuevo decir (transmisión)

En esos recorridos que cada sujeto hace singularmente, a la vez colectivamente, está la oportunidad de leer y de producir algo nuevo. La clínica se trata de eso: de producir una nueva lectura, para reinventar el sentido de los síntomas.

Amelie Nothomb (escritora de origen belga, que nació en Japón y se crió entre Japón, China y París) nos va a decir “si no escribiera, perdería el contacto con la realidad”... “el lenguaje ha sido lo único que se ha mantenido ahí desde el principio, lo único estable en mi vida. El sentimiento de irrealidad era constante cuando era niña. Lo perdía todo constantemente. Todo menos las palabras... las historias”, testimoniando el lugar y el valor de la escritura.

Siguiendo a Freud, entendemos al sujeto del psicoanálisis como un sujeto social, determinado por el efecto de la palabra, dada su condición de ser hablante, alojado en una estructura que implica al lenguaje como condición del inconsciente. “Hablamos de sujeto social a partir de los efectos producidos por su inclusión en una masa psicológica, sustentada por lazos libidinales e identificatorios” (N. Barbagelata, inédito)

El lenguaje a su vez, tiene la función de nominación, de nombrar las cosas como también de transmitir la dimensión del límite, de impartir un orden en lo real. El rescate de la palabra del sujeto y el valor del lenguaje en la clínica es uno de los principales aportes del psicoanálisis, en referencia a esto, N Barbagelata refiere que “el método freudiano tiene su esencia anudada a la palabra dirigida al otro, lo que implica la asunción del sujeto de su historia. El fundamento de la articulación social del sujeto está situado en esta palabra dirigida al otro, cuya raíz es la experiencia freudiana del grito. El discurso es el lazo social fundado en el lenguaje”. Siguiendo esta línea, podemos hacer una analogía con la escritura. Las marcas que puede producir la escritura posibilitan un lazo. En el acto de escribir paralelamente hay algo que se escapa y queda por fuera.

Freud sitúa la relación con los otros como la causa de mayor sufrimiento para el hombre. El malestar en la cultura es el malestar de los lazos sociales.

Estos se expresan en las acciones de gobernar y ser gobernado, educar y ser educado, también- tal como él lo demostró- en el vínculo del analista con su analizante, tanto como en el hacer desear. Estos cuatro modos de relación entre las personas- gobernar, educar, psicoanalizar y hacer desear- fueron denominados “discursos” por Lacan, puesto que los lazos sociales están tejidos y estructurados por el lenguaje.

Podemos decir que es posible hacer lazo a partir de un discurso, el que tiene una materialidad en la escritura.

El discurso como lazo social es un modo de disponer el goce con el lenguaje, en la medida en que la civilización requiere una renuncia pulsional. Todo lazo social es por lo tanto un marco para la pulsión, ya que supone una pérdida real del goce. No hay tratamiento que no se efectivice a través de un discurso, dado que anida en alguna forma de lazo social, pudiendo entrar en una de las cuatro modalidades del lazo social, las cuales son formas de tratamiento: gobernar, educar, analizar y hacer desear.

Por lo tanto, todo lazo social da cuenta de la pulsión de muerte no simbolizable, que retorna en el lazo social bajo la forma de goce, ocasionando las imposibilidades en los lazos humanos. El lazo social, por lo tanto, es una estructura discursiva de dominación del goce. Los discursos constituyen los acontecimientos que son los lazos entre las personas. “El discurso del analista se ubica como la única modalidad de tratamiento del malestar que considera al otro como un sujeto”. (Antonio Quinet)

La escritura permite producir alguna pérdida, en términos de lo que queda “por fuera del sujeto”, lo que se transforma en letra y se pone a rodar. Pero también, lo que se escribe - de alguna manera- presentifica a su vez, lo que no puede ser simbolizado o lo que no puede escribirse.

Para concluir

La perspectiva de “tomar la palabra” habilita una toma de posición para aquellas prácticas de cierta “marginalidad” respecto a la hegemonía de otras en la historia del campo de la salud mental en nuestro país. En tanto dispositivo de escritura, la revista - como otros espacios de intercambio y transmisión de lo clínico- apuesta a defender y poner a la vista la dimensión clínico política de un hacer específico de tratar la subjetividad. Esto permite y da lugar al intercambio entre diversos trabajadores que producen relatos

propios, donde la dimensión clínica, teórica, gremial, política, histórica de una práctica atravesada por los derechos humanos de los usuarios, indefectiblemente esté anidada en los derechos de los propios trabajadores.

Referencias bibliográficas

Foucault, M: ¿Qué es un autor? «Qu'est-ce qu'un auteur?», Bulletin de la Société française de philosophie, año 63, n° 3, julio-setiembre de 1969, págs 73- 104 (société française de philosophie, 22 de febrero de 1969; debate con M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.)

Barbagelata, Norma: "Una reflexión psicoanalítica sobre el lazo social" (inédito)

Ley Nacional de Salud Mental N°26657/10

"Escribo para no perder el contacto con la realidad". Diario El País. Barcelona. 29 abril 2018

Quinet, Antonio: Psicosis y lazo social. Esquizofrenia y paranoia. Letra Viva. Bs As. 2016 Seminario de Allouche, Jean en Rosario (21 y 22 de abril de 2018)

Allouche, J: Marguerite o la Aimée de Lacan. El cuenco de platay ediciones literales. Bs As. 2004

Wolfson, M: Mauricio Goldemberg, una revolución en salud mental. Capital Intelectual. Bs As. 2009.

Freud, S: El malestar en la cultura. Ed Amorrortu.

Flory A y Montini A (comp): Trazar con otros. Experiencias en Hospital de Día Hospital Escuela de Salud Mental. EFLH, Paraná, 2016

En tiempos de derechos, nuevos desafíos: el adulto mayor como sujeto social, de derecho y de deseos

Celia Estela Giusti; María Graciela González
Facultad de Humanidades, Ares y Ciencias Sociales, UADER
giustitilita@hotmail.com; magraci9@hotmail.com

Aproximaciones

En el marco del Primer Encuentro de Derechos Humanos y Educación Superior resulta significativamente pertinente incorporar la temática del Adulto Mayor a las discusiones que se generarán. Por ser ésta, una temática abordable desde distintos puntos de vista es que amerita ser planteada como una realidad que nos interpela desde múltiples lugares. Primeramente, desde los derechos humanos, entendiendo que hablamos aquí de cuestiones inherentes al ser humano durante todo su curso vital.

El Adulto Mayor es entendido aquí como un sujeto de derechos, social y de deseos. Las condiciones en que desarrolla su vida y las expectativas que tiene respecto de cómo vivirla, se vuelven fundamentales al momento de pensar en estrategias de acompañamiento (desde el Estado, desde la terapia, desde lo social, desde lo recreativo, entre otras) durante este período del ciclo vital.

Y nada mejor que plantearlo desde la Universidad (espacio privilegiado para la discusión seria y fundamentada de las cuestiones que atañen a nuestra cultura) ya que ésta devuelve, de este modo, lo que la comunidad en que está inserta le brinda: el espacio de reconocimiento necesario para volver formalmente visible aquello que opera como naturalizado y no-necesitado de cuestionamiento en lo social, profesional, individual, cultural, entre otros ámbitos.

Por todo esto es que resulta oportuno el planteamiento de la problemática, desde sus múltiples aristas.

Una de ellas se refiere al cuestionamiento del prejuicio que existe respecto de este grupo etario. El Viejismo que es la estereotipificación y discriminación contra personas o colectivos por motivo de edad. Engloba una serie de

creencias, normas y valores que justifican la discriminación de las personas, por la sola razón de su edad cronológica, desconociendo el resto de las características que lo posicionan como personas con diversas capacidades y potencialidades a ser descubiertas y redescubiertas por la sociedad y por ellos mismos.

Estas capacidades específicas (cada grupo etario las tiene) requieren de un espacio y un tiempo propicios para ser desenvueltas. Y este espacio-tiempo varía de acuerdo a cada sociedad. En la nuestra, los valores centralizados en independencia y productividad dirigen los mandatos sociales y dejan por fuera del sistema a quienes encarnan (en una visión superficial) lo contrario a estos valores: las personas mayores consideradas como pasivos, dependientes, una carga para su familia, para la sociedad, generadores de altos costos en salud, y en otros ámbitos, por lo que sería considerados improductivos para el mercado. Al ser pasivos son vulnerados en sus derechos. Pareciera que a medida que se cumplen años van desapareciendo los deseos, los derechos, los lugares valorados socialmente. Y los sujetos tienden a ser solo dependientes.

Desde nuestro lugar en la Universidad, creemos que esto debe ser cuestionado sin más demora porque intentar volver invisibles a los adultos mayores implica desaprovechar su experiencia- vivencias y rechazar prejuiciosamente todo lo que pueden aportarnos.

Bien conocido es el concepto de inteligencia cristalizada (en contraposición al de inteligencia fluida) que se refiere, precisamente, a las respuestas adaptadas que pueden darse a partir de la experiencia y que compensa los declives, en distintas áreas cognitivas por la edad. Así como sabemos de los procesos de optimización de recursos, también hay cambios biológicos que con el paso del tiempo se van dando. Si bien no es posible generalizar (como ocurre con el resto de las etapas del ciclo vital), existen ciertas características comunes a todas las personas que conforman este grupo etario.

Las oportunidades que se brindan a esta población no son aprovechadas por todos los miembros de igual manera, porque en esto influye la situación personal, familiar, social, económica, en la que el adulto mayor se encuentra inserto. De aquí surge la importancia de trabajar en pos de lograr que todos los mayores se informen y puedan acceder a la educación permanente, a las actividades recreativas según sus propios intereses, a las propuestas desde las instituciones públicas o privadas. A su vez, a las condiciones adecuadas

de vivienda, economía y alimentación, a la contención afectiva, a la atención de su salud integral, entre otros.

Las diferencias en cada ciclo, sus características se van reconociendo de acuerdo a lo que una sociedad espera de los sujetos mayores, de acuerdo a sus expectativas sociales. Por lo que la sociedad evoluciona y también en su mirar a sus viejos. Cada momento ha sido marcado con representaciones sobre las personas mayores. En el transcurso de la historia han pasado de ser valiosos para la comunidad por su sabiduría por lo cual eran reconocidos como consejeros, jefes de familia entre otras. La sociedad moderna acuño un cambio de la familia extensa, por lo que los adultos mayores pasaron a tener que ser independientes o si no institucionalizados. En lo contemporáneo la mirada a la eterna juventud, el ideal joven, la idea de productividad, de consumo, de la inmediatez, fueron creciendo por lo que los años iban decreciendo en productividad para el mercado y marcaban un costo amplio por ser improductivos. Y a su vez el cuerpo envejecido pasa a ser desechado o negado. Se avanza en el mercadeo tecnológico, en las fórmulas de eterna belleza y juventud. Y cuando se devela la mirada fascinada en esos brillos, se encontraron con un aumento y en crecimiento de la población mayor. Fue cuando quienes observaron y escucharon en lo social, acudieron a su atención. Se está en transición, pero revolucionado, por lo que se investiga, se acciona, para cambiar la mirada y reconocer el envejecimiento exitoso y no prejuicioso.

La manera más adecuada de atender a esta problemática es visibilizando aquellas cuestiones que dificultan su abordaje efectivo. Las demandas sean escuchadas, es uno de los primeros pasos para que hagan eco en quien/es deben solventarlas.

En todo momento, la referencia debe hacerse respecto a los adultos mayores “reales”, los que habitan nuestras calles, nuestras instituciones, los que transitan nuestras vidas. Si nos detenemos a mirarlos y escucharlos, seguramente encontraremos la manera de articular, en teoría-praxis, lo que sabemos respecto de ellos y lo que ellos mismos nos hacen saber de sí.

Las personas vienen planificando su vida, y en momentos de cambios resignifican o modifican significados según viven su presente, a su vez consideran sus recursos, sus formas de accionar, sus actividades. Cada uno construye su autobiografía, atendiendo a sus ganancias y pérdidas, a sus nuevas metas, a su nueva posición. Son en todas las edades protagonistas sociales,

que renuevan su proyecto de vida, según emergentes sociales, demandas, deseos, intereses. En su transitar vital cumplen roles, se reconocen como parte del devenir, disfrutan de las relaciones y vínculos.

Los programas y las políticas públicas deben estar orientados a las actividades que les permitan apuntalar una vida saludable y de calidad.

La inclusión es un concepto, que va más allá de habilitar espacios para personas mayores, deben interpelar a la sociedad desde los valores, el respeto, la escucha. Pensar desde el aprendizaje para toda la vida, en una sociedad sin edades pasivas en acciones. El compromiso de la inclusión incluye la educación intergeneracional. Donde poder relacionarse con otros, dar oportunidad al contacto, apostando a la diversidad social. Multiplicando espacios de protagonismo y verdadera participación de los mayores.

Poder enriquecer las temáticas del proceso de envejecimiento y de la vejez, a sus aconteceres y a sus características, es necesario un encuadre convergente. Donde no solo la disciplina sepa sobre sí misma, sino que descubra el multiverso de las demás, la polifonía de cada una. Limitarse a un encuadre reduccionista, no deja margen a la innovación, a la revisión de las teorizaciones, conceptualizaciones y de las practicas atendiendo a las particularidades del contexto. La formación continua y la indagación son necesarias. El objetivo, es que capital humano con conocimientos y actualización gerontológica se tiene, mediante estrategias de capacitación y especialización, pueda facilitar, fortalecer su observación y abordaje.

La investigación y la extensión son indispensables para la visualización de las situaciones problemáticas, las alternativas y las características contextuales de los ciclos/cursos vitales. Se sabrá que hacer, cuando se pueda atender a las demandas de la población, observando situaciones actuales, debatiendo discursos y realizando revisiones. El trabajo en el campo, el estar en terreno hace factible que desde el mismo se consoliden los recursos y se amolden a las necesidades. Así poder sensibilizar, concientizar. Incluir marcos flexibles, sujetos a renovación, a nuevas creaciones. Por ello son importantes los proyectos comunitarios, los proyectos interdisciplinarios, los que poseen producciones de múltiples miradas.

Los prejuicios se van derrumbando a medida que el paisaje se encanece, si valorizamos el paso del tiempo, y a su vez caen los velos porque las canas son el reflejo de un futuro. Dependiendo que se desee al llegar a ser viejos, es como se atiende hoy a los adultos mayores. Una sociedad que hace eco del valor del sujeto vital, sin importar su ciclo, es una sociedad que aporta a la

educación y al aprendizaje para toda la vida, que cree en seres productores y de intercambios recíprocos sin importar la edad. Que se interesa por las narrativas de su comunidad. Atiende al fruto de sus innovaciones científicas, evolución tecnológica, desarrollo cultural y sus políticas psicosociales.

Mejorar las oportunidades de envejecer, promover calidad de vida y que los sujetos tengan un buen vivir, es un reto de todos. La comunidad debe estar en alerta, saber escuchar y atender. Porque si bien todo agente de salud, sanitario, social, administraciones, instituciones en general deben abastecerse tanto recursos humanos como materiales e intelectuales; si una comunidad no está dispuesta a alojar a sus miembros, posiblemente el quehacer no llegue hacer duradero. Será una comunidad que no se base en el edadismo. Que se piense inclusiva. Que marque el valor de las vivencias. Que fortalezca los lazos entre sus habitantes. Que aporte a la mirada libre, a la libre elección, que respete la decisión, las subjetividades, las ideologías, la diversidad. Que sea consciente y responsable, a partir de sus mandatos, normativas construye subjetividades. Que desvele las miradas conservadoras según las expectativas de los deberías. Una sociedad que para no excluir debe sostener no solo un discurso de derechos sino ponerlo en práctica. Sería una sociedad ideal, no utópica. Se podría comenzar a toma conciencia de los propios fantasmas, prejuicios, mitos.

El hombre en todas sus edades es capaz de simbolizar y crear-sostener cultura. Es capaz de crear lazos, uniones que fortalecen y nutren las actividades de una sociedad. Aumentan el patrimonio. Cada ciclo de la vida es patrimonio valioso de existencia. Una sociedad sabe que es a partir de sus generaciones, sus legados. Un sujeto valorizado por su generatividad, por lo que es capaz de generar, portar, producir en cada dimensión de su vida, es un sujeto que siente que pasa el tiempo y se siente satisfecho si sabe que trasciende. Porque deja un legado a partir de su generar. Una sociedad se mandata, se normatiza, porque cada sujeto que la habita construye los mismos, deja legados. Y a su vez en red evoluciona de acuerdo a las revoluciones intelectuales, científicas, culturales. Se amolda a los nuevos paradigmas, a los nuevos discursos, a los nuevos estilos.

Se están llevando a cabo modelos de intervención integral justamente abocados a favorecer las redes de apoyo, redes sociales, vínculos familiares, atención a la demanda familiar y no solo al adulto mayor. Si la asistencia es desde una perspectiva integral apunta a convocar al entorno del sujeto en atención. Respetando a su vez su contexto y su cotidiano. El crecimiento de

la población mayor pone en jaque a la sociedad, a las instituciones, a todos los niveles de gobierno. Se desafía a los recursos, se reta a los espacios alternativos. Si se logra correr el velo de la vejez como deterioro, muerte, discapacidad, asexualidad, improductividad; los programas de intervención irán alcanzando el nivel necesario para la atención. Apuntarán más a la promoción de la salud que a la prevención, sin olvidarla y enriquecerla. Pudiendo, identificar necesidades de información sobre el proceso de envejecimiento, el autocuidado y el cuidado de la persona mayor, con foros de educación para la salud, la cultura del envejeciendo, tendiendo redes sociales de apoyo, con una orientación integral a la familia, con objetivos específicos centrados en el adulto mayor, su entorno y la mirada integral.

Conclusiones

Las políticas públicas discursen sobre los derechos, y se olvidan de llevarlos a la práctica. Los establecimientos, organizaciones, obras sociales, centros entre otros, creados para las personas mayores se olvidan de cuál es su origen, porque tampoco tienen el reconocimiento del estado. El presidente dijo en una oportunidad: "Lo más emocionante que vi fue jubilados aprendiendo informática que nunca habían abierto una computadora. Después tuvimos que dar de baja las cuentas, porque el porno batía récord... estaban como locos".

La investigación científica es pertinente y relevante si es acorde al contexto actual. En cuanto a los emergentes sociales, a las demandas de la población. Siempre que aporten a la representación de la vejez, desde una perspectiva integral, multidimensional. Cada investigación o estadísticas que nos lleven a la comprensión del paso del tiempo y a su atención desde el lugar de lo potencial y no del déficit. Si bien es necesario conocer, analizar e indagar sobre los mismos, los diagnósticos relacionales permiten a los profesionales, poder apuntalarse sobre la idea de bienestar, buen vivir subjetivo. Es necesario por tanto la revisión de las teorías y los discursos del proceso de envejecimiento en el curso de la vida. Y la necesidad de revisión en la atención del ciclo de la vejez. Cada disciplina aporta desde su mirada a este proceso de envejecimiento progresivo y diferencial, y permite procesos de anticipación necesarios para las alternativas en la intervención.

Los adultos mayores y los significados construidos acerca de la muerte

Diamela Klocker

Centro de Salud Teniente 1º Ibáñez; Área de Niñez, Adolescencia y Familia, Villa Urquiza; Talleres
UPAMI, UADER

diam_34@hotmail.com

Esta ponencia parte de mi experiencia de formación, de aquella tesis con la cual me gradué de Licenciada en Psicología en ésta universidad, UADER por el año 2016 donde realice una investigación titulada “Los adultos mayores y los significados construidos acerca de la muerte” que fue llevada a cabo en el Centro de Jubilados de Villa Urquiza.

Como bien sabemos, el crecimiento en estos últimos tiempos de la población adulta mayor, vuelve la mirada hacia este colectivo, así la consideración de sus necesidades particulares se va poniendo en agenda. La tesis que realice en parte, da cuenta de este nuevo enfoque en las problemáticas de salud mental que atañen a los adultos mayores, como un colectivo social en crecimiento.

Desde que nacemos, todas las personas vamos creciendo y envejeciendo, la muerte es un suceso que puede ocurrir en cualquier momento de la vida, pero es la etapa de la adultez mayor la que se encontraría más cerca del final del ciclo, si tenemos en cuenta el ciclo vital. Por lo cual, podemos sostener que a medida que envejecemos hay una mayor conciencia de que el final se va acercando, y los cambios y pérdidas que vamos experimentando van repercutiendo cada vez más en el pensar sobre este inevitable final que un día nos llegará.

El lenguaje es uno de los medios por el cual se van expresando los significados que estos adultos mayores han podido construir en relación a la muerte, significados provisorios, que permiten poder conocer y comprender el momento que atraviesan, que se ve a su vez plasmado en diversas esferas de su vida, resultando significativo poder conocer que les pasa para poder responder de alguna manera, pudiendo así mejorar su calidad de vida. El supuesto de mi investigación es que los significados construidos con res-

pecto a la muerte están vinculados con la manera de posicionarse y pensar la propia vida, siendo estas significaciones particulares en cada caso, debido a que guardan relación con su propia historia de vida, y llevan a su vez a repercutir en el momento actual en el que viven. La pregunta que oriento la tesis fue ¿Qué significados construyen respecto a la muerte los adultos mayores que asisten al Centro de Jubilados de Villa Urquiza?

Los objetivos que se persiguieron en la tesis fueron los de conocer y analizar los significados construidos acerca de la muerte en los adultos mayores que asisten al Centro de Jubilados de Villa Urquiza. El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo y descriptivo, la muestra fue intencional o significativa, donde hubo ciertos criterios de selección de la misma: adultos mayores de ambos sexos, casados o viudos, que asistan al centro de jubilados, que tengan condiciones cognitivas que permitan realizar las entrevistas, y que estén dispuestos a participar. Se realizaron entrevistas en el mes de septiembre del 2015 a nueve adultos mayores que asistían a dicho centro de jubilados, comprendiendo la edad entre 65 a 88 años, de los cuales siete eran mujeres. La técnica de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, las preguntas se basaron en tres ejes: la configuración biográfica (historia personal, sucesos significativos de su vida), la experiencia personal inmediata (cómo viven en la actualidad siendo adultos mayores, ciertas cuestiones pendientes por realizar vs satisfacción con su vida, la mirada que la sociedad tiene acerca de los adultos mayores y la muerte y cómo repercute en ellos), y los conocimientos construidos acerca de la muerte (preguntas en torno a su propia muerte, las creencias acerca de la muerte en general, lo que pasa luego de la misma). Y por último, el análisis de los datos fue llevado a cabo por medio del Método de Comparación Constante de Glasser B. y Strauss A., usando el procedimiento práctico que ideó la Dra. María Teresa Sirvent.

Los resultados arribados señalaron que, la configuración biográfica si bien es única y personal en cada ser humano, se ha podido evidenciar cuestiones comunes entre los entrevistados por el hecho de pertenecer al mismo colectivo. La familia es un tema central, teniendo enorme relevancia en distintas épocas de su vida, donde también se ha ido modificando su conformación a través del tiempo. Desde la infancia, la adolescencia hay toda una preparación para llegar a la adultez, que arrancarían a los 20 años con la conformación de una familia propia y la asunción de nuevos roles diferenciados de la mujer y el hombre, que estaría relacionado con el mandato social imperante

de la época. Entre los sucesos significativos de su vida, se destacan buenos y felices como dolorosos y tristes, que están relacionados con los roles asumidos por los entrevistados, así las mujeres hablan más de la familia, y en cambio en los hombres los acontecimientos están relacionados al trabajo.

En la experiencia personal inmediata, la mayoría de los adultos mayores se caracterizan por mantenerse activos según sus posibilidades, la edad no es un determinante para dejar de tener ganas de hacer cosas o tener buena salud, donde el realizar una actividad les permite levantarse de las caídas y de los problemas de salud. Toda su vida han estado haciendo algo, pero ahora el hacer estaría más vinculado con sus intereses y deseos. Dentro de los roles asumidos por los adultos mayores, se destacan la jubilación que es vista como positiva ya que les permite tener independencia económica y relacionarse con sus pares; y el rol de la abuelidad, la cual se considera agradable cuando no está vinculada con el asumir el papel de los padres, se puede decir así que, los roles que cumplen con la expectativa que tienen acerca de ésta etapa de su vida son los que más disfrutan. La red social está constituida principalmente por su familia, por personas más cercanas y por sus pares con los cuales realizan viajes de esparcimiento. Hablaríamos de un envejecimiento activo de la mayoría de los entrevistados, el hecho de poder seguir disfrutando, haciendo cosas, la posibilidad de seguir apostando al amor, formar nuevas parejas, entre otras cuestiones. Por otro lado, en relación de cómo perciben ellos que la sociedad ve al adulto mayor, consideran que hay cierto maltrato hacia su propio colectivo, donde el adulto mayor deja de ocupar un lugar importante en la familia, como era antes cuando ellos eran niños. Todo esto repercute en los entrevistados, sintiéndose mal, algunos lo han vivido en propia persona a este maltrato, y otros si bien no les ha pasado, no saben que puede ocurrir más adelante. La mayoría quiere seguir activos para no terminar dependiendo de los demás, ya que no sabrían que les pasaría, así esta mirada de la sociedad podría llevar a influir a que la vejez no se ha vivida plenamente.

Cabe mencionar que la familia representa lo más valorado, entorno a lo cual se llega asimilar tanto la vida misma como la muerte. La familia ha permitido afrontar ciertas pérdidas que ocurren, como el quedar viudas e irse adaptando a determinados cambios, pero a su vez, ellos ven que al adulto mayor a veces no lo tienen en cuenta en la familia, en la sociedad. La familia conformada es la que brinda en la mayoría de los entrevistados la mayor satisfacción y entre las cosas pendientes que puedan quedar, hay cuestiones

que ya están realizando los entrevistados, y otras que dejan pendientes para más adelante.

Entre los conocimientos construidos acerca de la muerte se destaca que, la configuración biográfica está conformada por hechos vinculados tanto a la muerte como a la vida, llevando a pensar que la muerte forma parte de la vida. Aparece la muerte deseada, que sería la muerte que quisieran para ellos, donde la mayoría piensa en una muerte sin sufrimiento, vinculado a las experiencias de muertes de personas significativas, donde a través de la muerte de otros permiten irse formando una idea acerca del buen morir. Aparecen además, distintas maneras de morir, donde se destaca la muerte natural, linda, que consideran más adecuada y la muerte violenta como aquello que rechazan, asociándolo a su vez con sus propios valores. A su vez, la mayoría considera que la muerte puede ocurrir en cualquier edad, habiéndose modificado esto cuando eran jóvenes en algunos entrevistados. Con respecto a la creencia personal acerca de la muerte, se ve a la muerte como parte de la vida, que a todos nos toca, un proceso natural, siempre doloroso y puede llegar en cualquier etapa de la vida. Y en lo que pasa después de la muerte, si bien son todos creyentes, se encuentran entrevistados (satisfechos con su vida) que ven la muerte como final, donde no habría nada más después de la misma, y hay otros que consideran la muerte como pasaje, la idea del cielo, reencontrarse con seres queridos, etc. Desde ya no se puede generalizar como se posicionan los entrevistados ante la muerte, lo que se observa es temor a lo que puede ocurrir antes de morir, al propio futuro, al perder su autonomía, al hacer sufrir a sus familiares y sufrir ellos, etc., esto está asociado a su vez con el lugar que creen que la sociedad les da a los adultos mayores, que repercute en cómo viven en su presente, así el realizar ciertas actividades también está vinculado a prevenir ciertas enfermedades (por ejemplo, el Alzheimer) y el estar bien. El tema de la muerte está presente, pero no hablan de ello, sino que rezan o realizan alguna actividad para no pensar en ese tema. La mayoría no piensan en realizar preparativos para la muerte, no les preocupa ni piensan en ello, habiendo cierta inquietud de cómo estarán sus familiares cuando no estén.

Las conclusiones finales dan cuenta que, hay diversas maneras de envejecer, donde cada adulto mayor construye su propia historia personal, que guardan semejanzas debido a que pertenecen a un colectivo con características propias, donde el presente no implica una ruptura drástica con la vida, sino más bien una continuidad, siendo la adultez mayor una etapa más don-

de hay pérdidas y ganancias, y que el haber vivido como han vivido les ha permitido construir determinadas significaciones en torno a la muerte, que se han modificado y que pueden seguir modificándose según lo que se siga viviendo y como se resignifique lo vivido. En torno a esas significaciones hay entrevistados que realizan preparativos para cuando no estén, realizan actividades para no pensar en ello o para tratar de seguir bien, posponen actividades de agrado para más adelante, etc.

El tema de la muerte así está presente en los entrevistados, siendo algo de lo que se prefiere no hablar en la mayoría de los casos, que el hecho de estar activos es considerado por todos los adultos mayores como algo saludable, siendo a veces usado como una manera de escape ante lo que les pasa. Así se concluyó que los programas y políticas se deberían centrar en brindar determinadas actividades que les sean de agrado a los adultos mayores, que permitan que se vinculen con sus pares y sus familias pudiendo encontrar un espacio de contención y acompañamiento saludables para ellos.

Acá es donde entra en juego la implicancia de las instituciones que hacen eco a las demandas de la población adulta mayor, palabras nuevamente expresadas desde mi experiencia ahora como profesional de la salud mental. Con la oportunidad que me brindo nuevamente ésta universidad, con la realización por segundo año consecutivo de los Talleres de Estimulación de la memoria UPAMI en el Centro de jubilados de Villa Urquiza, contando con la participación de varias de las entrevistadas de ese entonces cuando realice mi tesis.

Arrancamos estos talleres allá por el 2017, y fue en cada encuentro donde fuimos apropiándonos de ese lugar que creábamos y creamos aún hoy en conjunto con todas las adultas mayores que asisten semanalmente.

Éste espacio de talleres es un lugar de encuentro entre las adultas mayores que ha sido llevado a cabo con una gran convocatoria, y con asistencia permanente, donde si bien el objetivo del taller que nos reúne todas las semanas es la ejercitación de diversas habilidades cognitivas, indirectamente ha permitido mejorar su calidad de vida con el sólo hecho de asistir, de habitar éste espacio que construimos en cada encuentro. Permitiendo así la formación y fortalecimiento de lazos entre las participantes, creando vínculos que favorecen a la autoestima, la comunicación con sus pares, mejorar el estado de ánimo, evitar el aislamiento y la pasividad, donde se pueden expresar deseos, anhelos, permitiendo contribuir a su salud emocional y afectiva.

¿Qué es el taller? Es un espacio recreativo grupal, donde en el tiempo de dos horas semanales, se desarrolla un encuentro ya pautado, que permite que puedan participar activamente, creando con otros, volviendo a su pasado, viviendo su presente y pensándose en el futuro de una manera más saludable.

¿En el taller que trabajamos? Bueno muchas cosas, se llevan a cabo en el taller actividades prácticas, a veces individuales y otras grupales, que tienen como finalidad principalmente fortalecer, rehabilitar la memoria y otras funciones cognitivas como el lenguaje, la escritura y lectura, la atención, la concentración, la creatividad, la orientación, el razonamiento, el cálculo, la percepción y la psicomotricidad.

Entre las actividades llevadas a cabo se destacan: trabajo con recuerdos de su vida, desde la niñez, adolescencia y adultez, actividades lúdicas que permiten la recreación y a su vez el uso de sus habilidades cognitivas (juego de la memoria, Tuti Fruti, etc.), realización de mándalas con lana y palitos, pintar mándalas, sopas de letras, cuentos con actividades, actividades para trabajar la memoria a corto y largo plazo, actividades de atención, de razonamiento y cálculo, entre otras.

La corrección de las actividades es una puesta en común entre todas, y otras veces la corrección es entre ellas, que permite también ponerse en otro rol, ayudar a su compañera, además de ejercitarse ellas mismas. Cabe destacar que también, se ha desarrollado la modalidad de que si una adulta mayor falta, alguna compañera que sea vecina o la vea le lleva las cosas para que pueda trabajar también. O si no se la pueden acercar, se las entrego yo la próxima vez que viene al taller. Siendo esta modalidad también algo que ha surgido de las mismas adultas mayores, que demuestra su interés por el taller y por poder ejercitarse, pudiendo ellas empoderarse de este espacio, desde un lugar activo con propuestas que enriquecen al taller y a todas nosotras. Otro ejemplo de ello, es la creación de un grupo de WhatsApp del taller por parte de una de las adultas mayores, quien es la administradora, donde estamos todas las que asistimos al taller, siendo un grupo donde se comparte información del taller, a veces también suben ejercicios las mismas entrevistadas que van resolviendo y suben las respuestas, videos, imágenes relacionados con la adultez mayor, felicitaciones de cumpleaños, nacimientos de nietos, etc. siendo también un canal que nos permite seguir vinculadas.

Por otro lado, también el taller permite trabajar ciertas ansiedades, frustraciones, que están relacionadas con los mismos cambios que se pueden presentar con la edad, como también con ciertas dificultades que puedan surgir al realizar determinadas actividades, trabajamos el tolerar, el saber esperar y acompañar a sus pares.

Además, indirectamente se han seguido fortaleciendo los vínculos entre ellas, donde se han reunido para el día del amigo, han festejado cumpleaños, siendo algo que ha surgido el año pasado donde quien cumpla años festeja en un momento de los encuentros con los demás compañeras, donde todas traen algo para compartir. Inaugurando así un nuevo espacio dentro del mismo taller. Por último, algo también que se ha mantenido desde el año pasado es la asistencia de algunos nietos con sus abuelas al taller donde también participan de las actividades y comparten éste espacio, propiciando una manera de vinculación distinta entre generaciones.

Para ir finalizando, entre las últimas líneas que quiero agregar a mi exposición, luego de todo este recorrido, destaco la importancia de poder hablar de estas temáticas en estos espacios que se generan, en estos ámbitos de encuentro que nos convocan. En estos momentos donde lo público aparece amenazado, es donde debemos defender la educación como un derecho, donde es a través de lo público, de ésta institución UADER en conjunto con PAMI que podemos llegar a la comunidad, hacernos en comunidad, poder construir problemáticas con las personas para poder pensarnos en cada encuentro, poder habilitar a lo desconocido, respondiendo a las demandas que surgen, ya sea desde una escucha, un miramiento que habilite a un sujeto hasta otro tipo de intervención posible.

Poder investigar, dejarnos sorprender, repensarnos y repensar nuestras prácticas, la comunidad que creamos siendo comunidad. Poder desde nuestro lugar, por efectivizar la igualdad de oportunidades y así contribuir a una sociedad inclusiva, más justa y equitativa. Muchos de los que estamos en esta jornada somos profesionales que tras pasar por universidades públicas, nos constituimos en un claustro de graduados, donde muchos a su vez, trabajamos en ámbitos públicos, donde investigamos y producimos y vamos enriqueciendo a nuestra disciplina constantemente, es por todo eso que debemos acompañar la defensa de la universidad pública.

Referencias bibliográficas

Klocker, D. (2016). Los adultos mayores y los significados construidos acerca de la muerte. Tesina para obtener el título de Licenciada en Psicología. UADER, Argentina.

Punto de encuentro familiar experiencia Rosario: dispositivo para el abordaje de problemas complejos que atañen a niños, niñas y adolescentes

Silvia Lampugnani

Programa escuchar a niños, niñas y adolescentes en clave de derechos, SeIDeSoc, UNR; UADER
silmon2009@live.com.ar o silelampugnani@gmail.com.

Este trabajo se intentará desplegar un abordaje social-interdisciplinar de los problemas que atañen a niños, niñas y jóvenes.

Atento al compromiso que introduce el nuevo código civil con la pacificación de conflictos y la atención a lograr la eficacia de la sentencia, este trabajo tratará de dar cuenta de las fundamentaciones acerca de un dispositivo novel que está siendo puesto en práctica en Mar del Plata y en Rosario: Punto de Encuentro Familiar.

Antecedentes

En el transcurso de estos años, algunas provincias argentinas promulgaron sus leyes de creación de Puntos de Encuentro Familiar: Chubut en 2013 (Ley III N° 40, publicada en el BO de la Provincia de Chubut del 7/6/2013) y Mendoza en 2014 (Ley N° 8647, publicada en el BO de la Prov. de Mendoza el 15/4/2014). En el caso de esta última, es interesante destacar el funcionamiento de los PEF en el ámbito del máximo tribunal del Poder Judicial de la Provincia, circunstancia que difiere de la prevista en la ley chubutense, así como de las normativas vigentes en las distintas comunidades autónomas de España.

En la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Mar del Plata, se cuenta con Jurisprudencia producida por las acciones judiciales de los Juzgados de Familia, Defensoría Civil No. 7; Defensoría descentralizada Casa de Justicia, Ministerio del Departamento Judicial Mar del Plata.

En Rosario: con derivaciones de los Juzgados de Familia: 3, 4, 5 y 7. En las bases de la reciente reforma procesal de Familia, En el apartado ejecución de

sentencias se alude directamente: Puntos de encuentro familiar, coordinación de parentalidad y otras herramientas de eficacia de la sentencia

“en estas materias, podrá ordenar la intervención de organismos públicos o privados existentes en cada jurisdicción dedicados a la promoción y protección de los derechos de NNa, personas con discapacidad u otro colectivo en situación de vulnerabilidad, tales como servicios de protección de los derechos del NNa, puntos de encuentro familiar, servicios de coordinación de parentalidad, entre otros. Resultaría conveniente analizar la posibilidad de sumar una lista de organismos (cuerpos periciales, ONG, etc.) que puedan colaborar en el cumplimiento de la sentencia. Todo ello, incluirá la necesaria cooperación con la actividad jurisdiccional”.

Punto de encuentro familiar

La experiencia Punto de encuentro es una propuesta de tratamiento social especializado por la cual se lleva a cabo el encuentro entre niños y niñas, que resultan damnificados por procesos o conflictos familiares o viven en ámbitos de cuidados residenciales o y/o grupos familiares diferentes y requieren para encontrarse de un abordaje interdisciplinario que provea de un ámbito y un alojamiento propicio para el encuentro. El uso del término “tratamiento social” fue presentado por Minnicelli, M. en 2011. Refiere a “El circuito de servicios públicos y/o privados, equipos interdisciplinarios y/o disciplinares que conforman escenarios clínicos, educativos, sociales, judiciales y comunitarios, gubernamentales y no gubernamentales configura el dispositivo de tratamiento social a las nuevas generaciones” “ Toda intervención, toda acción que opera desde instancias representativas del Estado sea en nombre de la Salud, la Educación, la Salud Mental, Justicia, Promoción y Protección de derechos, Universidad o Colegios profesionales, los medios de comunicación, llamados a recibir, atender, detectar, evaluar, diagnosticar, intervenir o derivar, decidir, denunciar (o no hacerlo), (...)” (Minnicelli, 2011). Formas de dar trato social a los problemas de niños, niñas y adolescentes.

Punto de encuentro trata de rescatar las dimensiones no convencionales de las intervenciones que, por inercia de lo instituido terminan respondiendo más al mandato institucional que al tratamiento del problema a atender.

El reconocimiento a los sujetos como hacedores de su cotidianeidad y de su propia historia, construye alternativas a los destinos individuales (que aparecen a veces como condenas) de violencia y marginalidad.

El marco jurídico plasmado en la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños/as y Adolescentes, como en la nueva Ley Nacional de Salud Mental como el nuevo código interpela los soportes de crianza; los dispositivos de socialización; los procesos de salud enfermedad –atención como los mismos dispositivos jurídico- administrativos del Estado. La perspectiva de Derechos Humanos en sentido amplio, refunda la relación Estado-sujeto. En este sentido la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) afirma que El Estado “tiene la responsabilidad de crear condiciones (...) que puedan producir una institucionalidad efectivamente democrática y operar en la no vulnerabilidad” de los NNyA. Para ese organismo, chicos y adolescentes “son, en esta época, los sujetos sociales que más ponen en juicio y crisis las estructuras generadas para socializarlos y criarlos”. Son precisamente las transformaciones “en los modos de crianza y las (nuevas) configuraciones familiares” las que, siempre según la CONISMA, “obligan a redefinir los lugares de los adultos”.

La participación activa de niños y niñas a través de sus opiniones, de la manera que las manifiesten, en los procesos que les conciernen, requiere el soporte de la asimetría adulto - niño/a, centrándose la responsabilidad en los adultos, cualquiera sea su función, con el fin de generar condiciones para que esto se produzca. Ser escuchado se trata de un derecho (y no de un deber) para el niño/a o adolescente. No es una obligación de tener que hablar, sino la garantía de poder hacerlo imponiendo al Estado la obligación de hacer viable dicha posibilidad. Generando que los adultos que detentan el poder de decisión sean los vehiculizadores de una apertura dialógica que tenga en cuenta al niño como interlocutor válido. Permitiendo hacer participar a los niños, que ellos expresen sus opiniones. Sin que esto signifique que se promueva que los mismos actúen como si no necesitaran la orientación y ayuda de los adultos.

Escuchar es un acto de hospitalidad (Derrida, 2006). Implica disposición y disponibilidad. Todo adulto oficia como traductor entre el decir del niño, niña y adolescente como se puede entrever en la lectura que queda plasmada en los textos que, o bien toman su testimonio, o bien dicen sobre sí en las evaluaciones y pericias psicológicas, sociales, psiquiátricas, otras.

En algunos ámbitos, la palabra del niño es llamada a aclarar, dirimir, tomar el lugar del conflicto o la responsabilidad adulta. En esos casos se lo interpela al niño como testigo o proveedor de una verdad que por otra parte no puede abarcar ningún discurso, portador de una palabra plena que desdice de su dependencia al deseo del otro y reniega de su condición de niño.

Entonces la asimetría no es una cuestión de autoridad sino de responsabilidad (Bleichmar, 2008). Y es una cuestión que pone en juego la ética.

La ética se configura muy tempranamente a partir de los intercambios con los otros cuidadores. Se sostiene en el deseo recíproco de protección ilimitada del objeto amado, en el sufrimiento que su dolor le implica y en el miedo a la pérdida del amor de esos otros. Se trata de un complejo juego de narcisismo y altruismo, esto quiere decir el amor a sí mismo y el amor a otro, en el cual la identificación permite, al mismo tiempo, la instauración de las bases de toda legislación futura como resguardo de las reglas que impidan la destrucción mutua (Bleichmar, S. 2008, p. 28)

Esta complejidad abarca el intrincado entramado de lealtades que la oferta de lazo provee.

Encontramos a niños y niñas afectados por la victimización de quienes son sus cuidadores, llamados a defender a capa y espada a un adulto que se presenta como indefenso, claudicante, invirtiendo los roles.

La asimetría adulto niño, implica una interpelación a los modos de filiación que promueven las intervenciones.

En este sentido es imprescindible la interpelación crítica de prácticas y procesos de atención tanto en escenarios administrativos o judiciales como en otras instituciones en las que participan niños, niñas y jóvenes.

La formación interdisciplinaria de agentes posibilitadores de esta inclusión es un aspecto fundamental de las garantías que el Estado está llamado a brindar.

La Conisma (Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones) luego de consulta con diversos actores plantea las recomendaciones a las Instituciones Universitarias que establecen principios rectores para orientar procesos de formación de profesionales y técnicos universitarios. Estas recomendaciones toman como ejes: la adopción del Enfoque de Derechos, la Inclusión Social, la Salud Pública y la Interdisciplinar e Intersectorialidad como ejes transversales para la formación, extensión e investigación.

Surge a partir de estos recorridos la necesidad de instituir un modo de abordaje que ponga en valor la referencialidad de cada niño o niña además de mediar el lazo que se vaya construyendo a partir de la discontinuidad que las medidas de separación o los conflictos parentales generaron.

La propuesta es instituir puntos de encuentro, que permitan y medien el despliegue de esa referencialidad serán los que se vayan constituyendo en este dispositivo. El punto de encuentro resultará a su vez un dispositivo analizador que se renovará e innovará de acuerdo a los efectos producidos en cada situación singular.

Un recorte de intervención: Nos encontramos con un niño de tres años, su progenitora, adolescente, y el matrimonio a cargo de la crianza del niño desde su nacimiento a la actualidad, quienes poseen la voluntad de adoptarlo. Al cabo de ocho meses, y previo a que se comience un proceso de adopción, la progenitora reclama la restitución del niño. Las condiciones del proceso de intervención no permitieron una resolución definitiva, por lo que luego de un año de contactos entre el niño y su progenitora, adolescente, sostenidos en el marco de Visitas supervisadas por trabajadoras sociales del Juzgado, la situación es derivada a Punto de Encuentro Familiar.

El PEF comienza a enmarcar, orientar y sostener los encuentros semanales entre el niño y su progenitora. A los mismos, el niño es llevado por alguno de los integrantes del matrimonio mencionado. La sistematización de estos encuentros permite poner a trabajar las posiciones de cada uno de los concernidos en relación al otro y también al proceso judicial. Tres escenarios ad hoc al encuentro abonan esta posibilidad: entrevistas con los criadores del niño, encuentros a solas con la progenitora del mismo y momentos de coincidencia entre el niño, su progenitora, alguno de los integrantes del matrimonio y el equipo de profesionales del dispositivo.

La viñeta relatada a continuación tiene como protagonistas al niño, su progenitora, la mujer a cargo de la crianza del niño y profesionales del equipo.

El juego consistía en que cada una debía cantar una canción para los demás. El niño comienza a cantar Lento el caracol de Piñón Fijo pero se cansa y no la termina, esperando que continúe el resto. Su progenitora dice que no sabe ninguna canción, la integrante del equipo canta Hospital de los muñecos de María Elena Walsh. (Esta canción fue trabajada en el Seminario Crear en la Adversidad dictado el año pasado en el marco de la Maestría Infancia e Instituciones de la Universidad de Mar del Plata. La sintonía con la expe-

riencia de esa ciudad y la interlocución constante, tal vez, haya generado la aparición de esa canción en ese momento). La escena pasa y las canciones también. Semanas posteriores se logra generar un momento de conversación entre el niño, su cuidadora, la progenitora y el equipo de profesionales. En ese dialogo -que denominamos clínico- se reconstruyen vivencias, recuerdos, del parto, de la inscripción en el registro civil. Mientras tanto, el niño escucha atentamente. Es luego de esta escena, tal vez inaugural para otro tipo de relación entre los concernidos, que en los encuentros siguientes el niño comienza a solicitar la canción de “Pinocho”, como la nombra él. La pide una y otra vez, se la invita a la progenitora que la cante con el equipo para el niño. Ella lo hace. La canta el equipo solo, la progenitora sola, los títeres, los Batman, los animales de la granja y hasta la gata de la vecina del espacio, quien de vez en cuando se cruza por el techo para venir a saludarnos. Todos ellos le cantan esa canción al niño por pedido de él. Los cuidadores comentan que en su casa el niño se disfraza de Pinocho y canta la canción, pide escucharla constantemente. La mujer trae a unos de los encuentros el cuento de Pinocho para que la progenitora pueda contárselo al niño. La misma lo hace y el niño la escucha atentamente.

La existencia de un hospital para muñecos permitió que el niño pueda hablar de su sanatorio de niños, en donde visita a su doctora para ver si está creciendo bien, palabras de él. Es por eso mismo que brindó en nuestro último almuerzo compartido (Su “mama” de crianza”, su progenitora los acompañantes y el): -“brindo porque estoy creciendo”-, -“brindo por los mismo”- dijo su progenitora. La celebración por el crecimiento del niño pareciera inaugurar un proceso de elaboración que hace lugar al tiempo de la infancia, que en el crecimiento a la vez que se constituye, se va perdiendo. Un tiempo arrebatado a la progenitora por una sexualidad impuesta que tuvo como consecuencia el embarazo.

Nos preguntamos por ese “corazón faltante” el que le falta a Pinocho. El lazo propiciado por Punto de encuentro. ¿Aloja a ese niño malherido? La sustitución o la transformación de Pinocho, un muñeco, en niño es la interpretación que este niño puede hacer del lugar al que es llamado en las disputas de esas dos mujeres: ¿cuidadora y progenitora?

La maternidad no es solo la designación jurídica de un rol, si nos quedamos solo con eso tendremos una “madre artificial” que podría ser un nombre para la cuidadora. En los papeles decimos “cuidadora”, pero para el pequeño, es su mamá porque es él el que la reconoce en ese lugar. Cabe aclarar

que el pequeño nombra a sus cuidadores como “mamá” y “papá”, y a su progenitora con un diminutivo del nombre.

Teniendo en cuenta este recorte que hace el pequeño eligiendo este personaje. Un personaje habilita a poner nombres y preguntas que permiten ir ligando, tejiendo, transitando, una escena donde lo traumático desborda. Donde lo malparido (de la gestación, del parto, de la separación, de la adopción, de las sucesivas intervenciones, etc.) pueda devenir nacimiento. Porque Pinocho nace como niño cuando le ponen “corazón”. Algo de lo amoroso tiene q entrar en juego...

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. 2010. Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Editorial Entre ideas. Buenos Aires.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. La hospitalidad Ediciones de la Flor (2000), 2006.
- Minnicelli, M (2004) Infancias Públicas. No hay Derecho. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- (2010) Infancias en estado de excepción. Buenos Aires: Noveduc.
- (2012) Tratamiento Social de la violencia: Notas desde el diálogo del Psicoanálisis, la Educación y el Derecho. Revista Borrromeo N° 3 Año 2012 <http://borromeo.kennedy.edu.ar/> pp. 529-552.
- (2013) Ceremonias Mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens
- Minnicelli, M; Montes, C. (2014) Tecnología Social para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Minnicelli M; Zambrano I. (2008) Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de infancia en las Prácticas. N° 24/2 • 2008 • Artículo 39 • HYPERLINK
<http://hdl.handle.net/10481/6931>
- Ministerio de educación Presidencia de la Nación (11 de febrero de 1883) El monitor. Obtenido de www.me.gov.ar/monitor

Transformaciones en las prácticas: derechos humanos y acompañamiento terapéutico

Cecilia López Ocariz

Facultad Humanidades Artes y Cs Sociales, UADER; Facultad de Psicología, UNR

lopezocarizcecilia@yahoo.com.ar

Las prácticas en salud mental configuran las formas mismas que van tomando los diversos modos de sufrimiento, sus pronósticos, el lugar que se les propicia en el lazo social. Sin dudas el desarrollo de cada “enfermedad” será diverso si ante una crisis o un emergente subjetivo la respuesta es el aislamiento disciplinante y la sobremedicación o la implementación de estrategias y prácticas enmarcadas en el paradigma de restitución de derechos. El acompañamiento terapéutico es una práctica dentro del campo de la Salud Mental orientada al abordaje del sufrimiento subjetivo, tanto ligado a la vida anímica del sujeto y sus avatares como consecuencia de la vulneración de derechos, aspectos diversos pero necesariamente entramados. En ese sentido, la intervención del acompañante no solo tiene una dimensión terapéutica respecto del trabajo con el paciente promoviendo transformaciones subjetivas, sino que además en su dimensión de estrategia en el campo de la salud mental, propicia que el paradigma de atención basado en el respeto por los derechos humanos vaya instalándose. A nivel singular de cada paciente así como en los lazos en el trabajo en equipo y a nivel social, prácticas como el acompañamiento terapéutico instalan todo un horizonte de sentidos a partir de los cuales se teje la realidad y los lugares posibles en el lazo social. Los derechos humanos no poseen su eficacia en la proclamación de sus principios sino en cómo logran permearse en la realidad social a partir de prácticas que propicien su implementación y visibilidad. Es por ello que pensar de qué modo articulamos este paradigma en nuestras prácticas es central.

Avanzaremos con algunos ejes respecto de la restitución de derechos en el marco de la práctica del at

El trabajo sobre los lazos en el marco de la restitución de derechos

Hacer del lazo social un objeto de intervención de una práctica nos enfrenta a la necesidad de pensar sus riesgos: la medicalización de una problemática social. En primer lugar, es importante situar el riesgo de que la práctica del at sea funcional a un silenciamiento de un emergente social como son ciertos modos de producción de sufrimiento actuales efecto de lógicas neoliberales: desnudamiento del tejido social, precarización de los abordajes comunitarios o de atención primaria en el sistema de salud, normalización/invisibilización de pacientes “problema” a partir de ofertas en el mercado privado de la salud, etc. Respecto de esto es importante preguntarnos por la creciente demanda de at en la actualidad punto importante para estar advertidos de no ser un síntoma de la época, no devenir en práctica supletoria que mantenga a raya, “atendidos” a los emergentes y que permita que la cosa “siga funcionando”. En otras palabras, retomando el eje de derechos, si fundamentados en los derechos humanos sólo atendemos acríticamente los emergentes de su vulneración, hacemos perpetuar esa falencia como razón de nuestra existencia e intervención. Es por ello que el ámbito universitario, su impronta reflexiva y crítica es el marco pertinente para poner sobre la mesa el lugar de nuestras prácticas, los modos de articularlas en el paradigma de restitución de derechos y poder pensar a los agentes de salud como agentes transformadores de la realidad.

Comencemos por decir que la categoría lazo social es una categoría compleja que no proviene del campo psi. La pregunta a instalar es si se puede proponer como la categoría que nombra al lazo del at con el acompañado o cómo el at promueve el lazo social. En primer lugar, sin dudas allí hay lazo, pero no podemos decir que se trate de un sinónimo de lazo social. Es un lazo que se instala por la disponibilidad libidinal que el at ofrece para sostenerlo ligado a los fines del trabajo clínico, por lo que es de suma importancia pensar ese lazo en términos singulares, es decir, transferenciales, pues no sólo es efecto del ofrecimiento que el acompañante pone en juego sino que además es el motor mismo de un trabajo posible.

Ahora bien, el trabajo del at propicia movimientos subjetivos que disponen al sujeto a relanzar su relación con el mundo, es decir, apunta en su trabajo a la dimensión subjetivante del lazo social: que el sujeto pueda tomar su lugar frente a otros en nombre propio. El lazo con el at éticamente no

puede venir a suplir el lazo social que no hay, sino propiciar que cada sujeto pueda, de modo singular habitar un lugar en el lazo con otros. Por otro lado, si no acompañamos en cada caso el modo que cada sujeto va encontrando de hacerse un lugar en el lazo con otros, podemos terminar reeditando el gesto disciplinador de “hacer encajar” a sujetos normalizándolos como condición de ingreso a dispositivos para “reinstalar el lazo social”. Ejemplo de esto son los pacientes sobremedicados para poder permanecer en espacios, forzados a colmar sus horas del día en talleres, etc. Las prácticas restitutivas de derechos, están orientadas a restituir cuando han sido vulnerados esos derechos así como considerar que estén en funcionamiento, garantizados por los Estados y promovidos por acciones intersectoriales para su pleno ejercicio. Esto sin dudas es diverso a hacerlos operar como imperativo para los sujetos: empujados a encarnar el ejercicio pleno de sus derechos: formar una familia, trabajar, estudiar, etc. Las prácticas orientadas por el paradigma de los derechos humanos necesitan su correlato ético donde la garantía de derechos se sostenga como condición a disposición del sujeto dejando librado al trabajo sobre las decisiones singulares el modo puntual que esa restitución se lleva cabo.

La pregunta por los lazos remite también a al interior del campo de la Salud Mental, los modos en que instalamos nuestra condición de agentes de salud trabajando con otros. Las prácticas en otra época ligadas al modelo médico hegemónico, no planteaban un horizonte de derechos para el lugar del acompañante. Como mero subalterno ejecutor de directivas, el acompañante no contaba con la autorización ni la formación necesaria para pensarse ni pensar su lugar en las prácticas. Hay toda una serie de escenas en que resuena aún hoy ese lugar atópico del acompañante, donde el sujeto que enuncia no coincide con el sujeto de la práctica que se intenta pensar, hay un “ellos”: los acompañantes son siempre los otros. El problema del lazo social en el acompañamiento terapéutico parecería que es siempre el lazo de los otros: el at piensa en los lazos del paciente, el psicólogo piensa en el lazo del at y el paciente.

Estamos en un momento de transición, de a poco el trabajo en los equipos donde hay acompañantes va deviniendo encuentro entre pares, están instalándose tiempos donde el at piensa y formaliza sus prácticas, donde su lugar en el sistema de salud es en términos de una paridad sostenida en diferencias de funciones y no un subalterno al que hay que supervisar, una práctica degradada.

El desafío es que los acompañantes dejen de ser hablados por otros y se comprometan a estar a la altura de las circunstancias para pensar sus prácticas con otros, a nombre propio, sólo desde allí podrá interpelar a su acompañado a tomar también su lugar en nombre propio en el lazo. No es sin consecuencias en el lazo al que uno convoca a su acompañado, el estar situado como cuidador, vigilante o mera presencia degradada. Ese lugar designa en gran medida los términos que se ponen en juego y designa a su vez el lugar del otro: una interlocución, un trabajo conjunto o el apoyo a un desvalido, la contención de una víctima, etc.

El plantearse el acompañante como un agente que trabaja en salud mental en referencia a un equipo no lo desobliga de la responsabilidad de pensar sus prácticas y qué lugar ocupa en ellas, esto es central para ubicarnos en un paradigma de restitución de derechos. Que la responsabilidad de la estrategia de tratamiento este situada en el profesional psicólogo, el hecho de que no pueda tener el tratamiento a su cargo no implica que no tenga a su cargo el ejercicio de su función. La restitución de derechos si no sustenta las prácticas y la lectura de sus efectos, es una enunciación vacía.

Dispositivo y encuadre en la lógica de restitución de derechos

Algunos aspectos que están naturalizados en el trabajo del at deberíamos ponerlos en consideración. Ejemplo de ello son dos términos que muchas veces aparecen como sinónimos pero es importante distinguir para pensar la lógica de restitución de derechos: dispositivo y encuadre. Pensar el at como un dispositivo y pensar el encuadre como ordenador del trabajo nos obliga poner estos términos en consideración. En primer lugar, podemos decir que responden a dos órdenes de cosas distintos: dispositivo alude a la órbita de la gestión en salud y el encuadre, los acuerdos con el usuario, están al servicio de la clínica. El miramiento por las condiciones de posibilidad de trabajo en el sistema de salud son propias del funcionamiento de at como dispositivo: establecer las articulaciones institucionales, el equipo de referencia, planificación horaria, las condiciones de facturación, etc.; el encuadre responde a otra lógica, ya que es en sí mismo una intervención que necesita de una flexibilidad ligada a la lectura clínica vez a vez. Podríamos decir que el at en términos de dispositivo plantea las condiciones materiales de posibilidad sobre las cuales puede darse un trabajo que, clínicamente tie-

ne que pensarse en términos de encuadre. Podríamos decir dos dimensiones superpuestas pero cuya especificidad es importante situar.

Esta diferencia es importante pues clínicamente es necesario contar con la posibilidad de trabajar las ausencias y presencias, la retirada, la añoranza, y los modos diversos del estar, cuestiones que se pueden dar a partir del encuadre pero no en términos de dispositivo. En términos de encuadre podemos poner a funcionar lo indeterminado, ponemos en juego la dimensión ética de la abstinencia, es decir lo que suponemos un bien para el sujeto. En términos de dispositivo, muchas condiciones no puede quedar libradas al acontecimiento, sino que enmarcan el trabajo en las lógicas de atención: no puede faltar referencia a un equipo, no pueden dejar de considerarse la dimensión de restitución de derechos como garantizados por el Estado, etc. En términos de encuadre, la dimensión de restitución de derechos, tampoco puede faltar, pero no puede funcionar como imperativo, sino en el marco de considerar el singular modo de apropiarse de ellos, rechazarlos, hacerse un lugar, etc. En términos de dispositivo, hay una dimensión ideológica que opera en los lineamientos que lo sostienen y plantea toda una lógica de lugares y modos de trabajo. Allí no podemos prescindir de la lógica de los bienes, pero para que esto no sea oprimente para el sujeto, es importante que no devenga exigencia para ingresar a un dispositivo la borradura de lo singular; para ello es de fundamental importancia que dispositivo y encuadre puedan leerse apuntalados pero no indiferenciados.

Un ejemplo interesante son esos casos en que se evidencia que es condición que estén disponibles para el sujeto todos los recursos que el Estado debe garantizar como restitución de derechos y a la vez que el sujeto se vea en la posibilidad de rechazarlos en el marco del trabajo con el acompañante. Lo prioritario a leer es que el dispositivo no esté al servicio de hacer aceptar al sujeto lo que el sujeto no acepta por otros medios, es decir al servicio del disciplinamiento en nombre de un acceso a sus derechos: estudiar, trabajar, armar una familia, etc. Poder leer el rechazo en términos de movimientos transferenciales o enmarcado en los modos en que el sujeto se hace un lugar en el Otro permite trabajar propiciando movimientos subjetivos y muchas veces para esto es condición todo un trabajo clínico. Esta dimensión es fundamental ya que no se trata solamente de garantizar acceso a derechos sino que además el sujeto pueda hacer uso de ellos.

En síntesis podemos decir que en términos de dispositivo al AT podemos pensarlo en el marco de las lógicas de atención donde debemos gestionar

los recursos y propiciar la garantía de derechos; el encuadre en cambio, está ligado al trabajo clínico del at. Es importante aquí sostener esta diferencia, pues el trabajo clínico del at, en el marco del cual se piensa el encuadre, no puede quedar supeditado a condicionamientos externos al trabajo transferencial, es decir quedar encorsetado en las coordenadas pensadas como dispositivo. También es justo recordar que las condiciones de posibilidad del dispositivo no pueden quedar libradas a lógicas transferenciales ya que supone garantizar una articulación pertinente de las prácticas en el sistema de salud.

Aquí es importante pensar la pregunta por el encuadre entonces ligada a otra complejidad: en el trabajo en equipo.

Proyecto terapéutico y estrategia clínica

En el marco del trabajo en equipo es importante pensar por separado dos instancias que, aunque se suponen mutuamente, no son lo mismo: proyecto terapéutico y estrategia clínica.

El proyecto terapéutico supone una dimensión institucional y un puesta a punto de recursos que requieren de un armado de cierta estabilidad anticipatoria, es lo que se proyecta/propone para un paciente a partir de los aportes interdisciplinarios de los equipos de referencia, aquí la lógica de restitución de derechos está en el horizonte y orienta ideológicamente. El trabajo del acompañante, estará enmarcado en ese proyecto terapéutico en el sentido de que se evalúa que es una estrategia pertinente y se propone su inclusión de algún modo; pero respecto a la especificidad que puede aportar el acompañante, qué orienta la direccionalidad de sus intervenciones? Aquí es importante plantear la estrategia clínica sus diferencias con el proyecto terapéutico, ya que aunque se trata de dos instancias que se articulan necesariamente aportan a la lógica de restitución de derechos de modo diverso.

Por un lado, podemos comenzar diciendo que para que haya estrategia clínica para orientar la direccionalidad del trabajo del acompañante, es necesario que alguien lea algunas dimensiones que el psicoanálisis aporta al campo como ningún otro saber. A grandes rasgos podemos decir: aquellos lugares de goce donde está entrampado el sujeto o aquello que en términos de repetición encuentra al sujeto expuesto a condiciones de sufrimiento siempre de determinado modo. Estos elementos que son aportes inherentes

al psicoanálisis nos van a permitir plantear el acompañamiento como una estrategia que considere los modos singulares que posee el acompañado de vérselas con el mundo y el lazo con otros. Digo “alguien” porque puede haber un analista del caso, o puede ser el mismo acompañante si cuenta con la experiencia y formación que aporte esta lectura.

La estrategia clínica pensada a partir de la lectura de estos elementos singulares del caso difiere del proyecto terapéutico en al menos dos cosas: una de ellas es la racionalidad instrumental que posee el proyecto terapéutico, es decir la necesaria administración y gestión de los recursos, y, por otro lado, la estabilidad y anticipación que posee: la articulación interinstitucional, la programación de turnos, los espacios programados, el pedido de recursos, etc.

La estrategia clínica, si bien orienta el trabajo, aún así no puede plantearse con la estabilidad y anticipación que plantea el proyecto terapéutico. La flexibilidad del encuadre del at hace que no sea posible anticipar las intervenciones del acompañante que son en situación: la presencia de otros con los que se interviene colateralmente, los espacios y tiempos que plantean sus imprevistos, las dinámicas transferenciales que hacen del cierre de los encuentros un elemento clínico así como los acuerdos renovables y variantes con el usuario. Si como estrategia clínica nos proponemos hacer cumplir el proyecto terapéutico sin ningún otro miramiento que su ejecución, estamos en el plano del disciplinamiento. El proyecto terapéutico, su necesaria planificación en equipo es condición de posibilidad para la estrategia clínica, pero en su especificidad la estrategia clínica necesita hacer uso del tiempo y los recursos siguiendo una lógica diversa a la planificación.

Coordinación y supervisión

Hemos pensado la relación entre dispositivo y encuadre, entre proyecto terapéutico y estrategia clínica, sería pertinente además detenernos en la pregunta por una función usual en el campo del at, la coordinación, y pensarla en el marco de lo que venimos desarrollando.

Lo que podemos plantear con lo recorrido hasta aquí es que se coordinan las condiciones de posibilidad del dispositivo, la coordinación sería el nombre de una función de gestión en el sistema de salud. Esto es, el trabajo para propiciar el andamiaje material de algo que es incoordinable: el trabajo clí-

nico del at. Incluso si tomamos la llamada “dirección de la cura”, tampoco es insumo directo para leer las coordenadas transferenciales del at. El analista en su trabajo tiene una lectura, pero nunca podrá anticipar en qué lugar el sujeto tomará al acompañante en el lazo transferencial, incluso tampoco qué lugar tomará en el circuito en el que se incluye el at con el acompañado, es incalculable, incoordinable. Parece pertinente pensar la coordinación como una función inherente a la gestión en términos de dispositivo, y tendríamos que ver qué instancia sería pertinente para pensar las variaciones del encuadre, variaciones que no pueden dejar de estar enmarcadas en una estrategia clínica pensada en equipo.

La instancia de supervisión suele aparecer en el horizonte, aunque tiene sus especificidades, detengámonos primero en ello. Podemos comenzar por plantear las condiciones de una supervisión en términos psicoanalíticos. En principio podemos resumirlas en tres: implicación, referencia transferencial, resguardo ético. El resguardo ético supone contar con extranjerías diversas para cada implicación puesta en juego: si supervisa un equipo quién podría officiar esa extranjería, si supervisa un acompañante, etc.

La figura de la implicación supone el sentirse interpelado, necesitar trabajar sobre algún punto de detenimiento, de dificultad, de angustia; el pedido sin dudas estará orientado a alguien con el que se está transferenciado mínimamente, se le supone experiencia o experticia, o capacidad para alojar esa pregunta y ponerla a trabajar; el resguardo ético implica ciertas garantías para poder ponerse en falta, plantear abiertamente las dificultades tanto de posición frente a dimensiones materiales como transferenciales frente al usuario o al equipo, sin que esto vaya en desmedro de la valoración de su trabajo, su estabilidad laboral, etc. La supervisión si no es externa, transferenciada y motivada por la pregunta sobre alguna dificultad del caso, es vigilancia o cuidado.

Aquí creo más pertinente la necesidad el trabajo conjunto, con el equipo, con otros, pensando juntos, pero sobre lo que sólo el acompañante tiene como insumo para leer con otro: cómo es tomado en el lazo transferencial, a partir de esto es posible repensar el encuadre en el marco de la estrategia clínica, así como los aportes que el acompañante puede hacer al trabajo en equipo.

El requerimiento para el acompañante debería ser que sostenga un trabajo ético, reflexivo respecto de su lugar en las prácticas restitutivas de derechos, que sea responsable de supervisar siempre que se vea entrampado en algu-

na dificultad, estando advertido de las dificultades específicas de su práctica: la sobreimplicación, la complejidad del campo, etc. Un requisito puede ser su análisis personal, pero éticamente es complejo exigirle “trabajar supervisado”. Esto es interesante pensarlo como un síntoma del campo actual del at que señala en esa necesidad la falta de formación o experiencia y/o la constante rotación por las precarias condiciones de trabajo. Motivos estos por los cuales los equipos a veces no están seguros de que cuenten con referencias de formación o experiencia suficiente y es leído como un riesgo el no estar viendo de cerca el trabajo del acompañante. Por suerte este horizonte va cambiando y en ese tránsito la Universidad es un actor clave.

A modo de cierre

Quisiera terminar como comenzamos, enunciando como conjuro frente a los desafíos de nuestras prácticas cotidianas, como recordatorio y apuesta que los derechos humanos no poseen su eficacia en la proclamación de sus principios sino en cómo logran permearse en la realidad social a partir de prácticas que propicien su implementación y eso nos interpela a todos, a pensarnos y a pensar las prácticas que sostenemos.

Los adultos mayores tienen la palabra.

Radio Palabrotas, una experiencia comunicacional

Silvina Manguia

Facultad de Ciencias Sociales, UBA

silvinamanguia@gmail.com

“Vuelvo a juntarme con la radio, luego de haber estado en ella
con mi hermano en Curuzú Cuatía”.

(Asistente a Taller de Radio año 2017)

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en uno de los Principios en favor de las Personas de Edad, alienta a los gobiernos a diseñar programas sociales dedicados a los Adultos Mayores donde ellos puedan aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente sus potencialidades y tener acceso a los recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad, de allí que en los últimos años, el Estado argentino diseñó políticas públicas orientadas a que ellos sean amparados por la Sociedad como integrantes de su porvenir, y los incluya y reconozca como socios indispensables para el desarrollo social y para alcanzar una sociedad para todas las edades con participación intergeneracional, como por ejemplo, el Programa UPAMI, Universidad para adultos mayores, una iniciativa del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP) donde se propone la integración del adulto mayor al ámbito universitario a través de cursos y talleres totalmente gratuitos para los afiliados a PAMI.

En ese marco, desde el año 2015, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, como parte de una iniciativa que la concibe como una universidad de puertas hacia afuera pero también de puertas abiertas hacia adentro sumó el programa UPAMI a las actividades de la Secretaría de Cultura y Extensión, construyendo así un nuevo espacio de interacción de ellos con la universidad y también un encuentro entre pares. Esta integración a la comunidad académica marcó desde su inicio el reconocimiento

de la función social de la universidad y el compromiso que tiene la Facultad de Ciencias Sociales para con la Sociedad.

El trabajar con otros actores relevantes era no sólo hacer una devolución de lo que es haber sido formados en la educación pública y gratuita por parte del Estado, sino también, llevar a la práctica lo consignado en el Artículo 20 de la Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores que dice que “La persona mayor tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Parte, y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones”. Con el programa de UPAMI, ingresó una política pública concreta a la Facultad. En este sentido, los talleres ofertados fueron creciendo en cantidad y propuestas que se preocuparon por atender las necesidades, preferencias y motivaciones de ellos durante estos años a través de un canal de comunicación fluido entre las partes, encuestas al finalizar los cursos o inaugurando espacios de diálogo con investigadores, como fueron los dos eventos académicos realizados: a saber, “Derechos, Envejecimiento y Géneros en Argentina” en el año 2016 y “Derechos, Educación y Vejez” en el 2017.

En el año 2015 la Facultad ofertó 29 talleres que tuvieron 270 inscriptos, en el año 2016, 26 talleres con 395 inscriptos y en el año 2017, 30 talleres con 450 inscriptos y, en las prácticas pedagógicas, quienes estábamos a cargo de los talleres, nos vimos interpelados a modificar las técnicas de aprendizaje convencionales, a crear nuevas formas de intercambio y a utilizar técnicas afectivas promoviendo el enriquecimiento mutuo.

Enseñarles y aprender de estos adultos mayores que comenzaron a transitar por esos espacios, fue concebir la educación como un proceso y de modo permanente: no hay una edad para aprender y hacer uso de lo que aprendieron en diferentes momentos de sus vidas.

Una expresión de ello son los talleres de radio que se realizaron desde el inicio del programa y hasta diciembre del 2017 y que presentamos en este trabajo.

“Te escucho todo el día”, la radio en la voz de los Adultos Mayores

La radio es uno de los medios de comunicación que permite a través de sus producciones, ser inclusiva, dinámica y económicamente accesible. De hecho, podemos realizar y difundir producciones radiofónicas sin la necesidad de un estudio de radio o una frecuencia de transmisión. Por ejemplo, tenemos las radios on-line. Pero hay una característica particular para los adultos mayores y es que para muchos de ellos, la radio ha sido la compañía de los mediodías, de las tardes y de las noches en sus infancias.

Por eso, la propuesta del taller teórico-práctico además de procurarles las primeras herramientas de la producción radiofónica (características del medio, lenguaje y géneros), les propuso descubrir las capacidades creativas para ello, sin perder el valor del juego y reflexionar sobre la radio como medio de comunicación en un espacio de intercambios de saberes considerando que habían sido escuchas atentos del tradicional formato radiofónico.

Sumado a esto, ellos experimentaron la presentación de sus realizaciones, utilizando sus propias voces frente a un micrófono en un estudio de radio y comprendieron que no era necesario ningún nivel de capacitación específico previo, así como tampoco existió un límite de edad que los condicionara.

Por otro lado, aprendieron a adaptarse a un lugar que les parecía hostil y que de repente fue cambiando: “la facultad está demasiado viva. Es hermoso venir. La gente joven, los profesores, me hace bien” (asistente). Ellos resignificaron estos conceptos y los integraron a esta experiencia, promoviendo un novedoso estado de ánimo como el de hablar con otras personas y no dejarse atrapar por los prejuicios.

Los adultos mayores reflexionaban sobre sus roles en la Sociedad, buscaban información, llevaban a las aulas material para discutir y traían sus ideas para compartir. De allí que nos parecía que sus producciones tenían que ser escuchadas. Algunos de sus trabajos fueron subidos a la web de la Facultad y tres producciones de sesenta minutos, “Honrar la Vida”, “Vaivenes” y “Miradas Inquietas” eran parte de la programación de Radio Palabrotas (www.radiopalabrotas.com).

Los adultos mayores como protagonistas: Radio Palabrotas

Con la consigna, “Palabrotas dicen los grandes. La radio de los que más la escucharon”, Radio Palabrotas, creada el 15 de junio de 2016, es una radio online realizada por los adultos mayores a partir de talleres gratuitos y con contenidos que destacan a los más grandes de nuestra historia y cultura. Simultáneamente, Palabrotas brinda piezas radiales de libre reproducción para todos los medios (radios y portales) que deseen ponerlos al aire y producciones audiovisuales que se comparten en redes sociales. También brinda espacio en su programación para programas realizados por adultos mayores en Argentina o del cualquier parte del mundo que tengan aire en otras emisoras. Además, genera contenidos con figuras destacadas del deporte, el espectáculo y de personajes de la comunidad en donde se realizan los talleres que reflexionan sobre “los grandes” y el universo de “volverse grandes”.

La idea original y la dirección es de Lucas Ribaudó, comunicador, realizador y docente. Trabajó en medios públicos y privados nacionales desde el año 2000. Se desempeñó como productor general, artístico y de contenidos y conductor en programas de Radio Nacional, FM Metro (junto a Fernando Peña, entre otros), Rock & Pop, Canal 7 - Tv Pública, etc. Es docente en las casas de estudios Radiotea y Éter Escuela de comunicación desde el año 2009. Dio clases de radio en la Unidad Penal N° 2 y 9 de Gualeguaychú. Actualmente trabaja en campañas de comunicación para instituciones y ONG como Greenpeace y la Municipalidad de Gualeguaychú. Da clases de radios con adultos mayores para PAMI desde el año 2010.

Desde el año 2016 comenzamos a enviarle semanalmente lo producido a Radio Palabrotas. Para quienes eran sus realizadores, era una motivación importante pero también una gran responsabilidad porque ellos serían escuchados por pares pero también por toda la familia. Uno de los asistentes, señaló que los talleres lo ayudaron a “tender puentes con mis hijos y mis nietos”, algunos de ellos acudían a la familia en búsqueda de información sobre un tema, o volvían al encuentro siguiente con nuevos temas o grabaciones donde intervenían sus nietos. Se podría describir innumerables postales que irían conformando un cuadro de interacción que no se agotó en las aulas o el estudio de radio, sino que lo trascendieron para continuar en un café luego o en una reunión compartida una tarde de sábado.

A través de la radio, ellos tomaron intereses postergados en otras épocas

de sus vidas e incluso adaptaron sus vidas cotidiana para incorporar las ofertas de la Universidad: “resigné el horario de la siesta, pero sólo un poco y a veces” (asistente) y establecieron lazos de amistad que algunos de ellos, aún los sostienen.

Y aunque llegaron con sus singularidades, con ese recorrido por la vida y los sentidos comunes que fueron construyendo a lo largo de ella, algunos tomaron distancia de las “verdades” mediáticas y recogieron herramientas para reflexionar sobre la comunicación. Realizaron con sus producciones, campañas de bien público, protestas explícitas e informes periodísticos. Alentaron recordar efemérides, como fue la del Bombardeo del 55 a Plaza de Mayo, donde uno de ellos fue protagonista por trabajar cerca de allí y bucearon en personajes de la historia, el arte, la literatura y el cine que más les interesaban.

También recorrieron la ciudad de Buenos Aires a través de narraciones propias y nos hablaban, por ejemplo, de la confitería El Molino. O leían poesías o cuentos propios.

Semanalmente, el docente buscó fomentar el trabajo en equipo, propiciando la participación de todos, invitándolos a mantener los oídos atentos y a que pudieran recuperar el placer de ser productores de su propio programa radiofónico. Algo de ello sucedió.

Reflexiones finales

Desde hace menos de quince años, surgió una mirada social que viene planteando un envejecimiento activo y en esta contemplación hay que reconocer una lógica de autonomía (sus modos de agruparse, las pronuncias que trazan en torno a sus derechos). En este sentido, el programa de UPAMI en la Facultad de Cs. Sociales se propuso contribuir a ella, habilitando un espacio público compartido, identificando esa heterogeneidad que se vincula, muchas veces a las desigualdades en nuestra sociedad y mirando a la vejez no como un problema sino una gran oportunidad de devolver a la Sociedad, el sentido de lo público.

Referencias bibliográficas

MANES, R., CABALLO, B., CEJAS, R., MACHADO, E., PRINS, S., SAVINO, D. y WOOD, S. (2016) “Vejececes desiguales. Un análisis desde el enfoque de derechos de las personas mayores” en revista Margen, N° 83, Diciembre de 2016, Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen83/manes83.pdf>.

POCHTAR, N., PSZEMIAROWER, N. y BOGUN, G. (2011) “Recorrido de los derechos humanos de las personas adultas mayores en la Argentina y el mundo”, en Pochtar, N. y Pszemirower N. (Coord.) Personas adultas mayores y derechos Humanos, Buenos Aires, Colección Derechos Para Todos de la serie Normas y Acciones en un Estado de Derecho, Secretaría de Derechos Humanos de la Nación Argentina.

RINESI, Eduardo. y Federico SCHUSTER (2017) “La Universidad Argentina está en medio de una tensión entre dos proyectos”, Revista Sociales. Número 94. Agosto de 2017 Facultad de Cs.Sociales –UBA-. P 4-8. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/01-dialogo-Rinesi.pdf>.

Fuente: “Programa UPAMI para Adultos Mayores” entrevistas realizadas por Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CePIA): <http://cepia.sociales.uba.ar/2017/06/16/programa-upami-para-adultos-mayores/>

Fuente: Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas (A-70): http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores_firmas.asp

Más allá de lo universal y lo particular: la construcción de derechos en acompañamiento terapéutico

Pamela Sol Migueles Morisconi
miguelesmps@gmail.com

El Código de Ética de la Asociación de Acompañantes Terapéuticos de la República Argentina, establece que los técnicos:

Propician para el ser humano y para la sociedad en que están inmersos y participan, la vigencia plena de los Derechos Humanos (...) Entienden bienestar psíquico como uno de los Derechos Humanos fundamentales y trabajan según el ideal social de promoverlo todos por igual, en el mayor nivel de calidad posible y con el sólo límite que la ética y la ciencia establecen. (AATRA, 2010)

En la cotidianeidad del hacer nos encontramos interviniendo en situaciones que presentan directa o indirectamente la cuestión de los derechos humanos, derechos que significan un universal pues son iguales para todos. No obstante, en la particularidad de los casos que requieren acompañamiento terapéutico siempre emerge algo más vinculado a la especificidad de ese sujeto en esa situación. Por lo tanto, en este texto me interrogo sobre la dimensión de lo singular como aquella que suele requerir de la intervención de lo artesanal, en tanto escapa a todas las generalidades. A partir de estas coordenadas podemos pensar de qué modo acompañamos y a quiénes. En este sentido, ¿cuáles podrían ser aquellas superficies que posibilitan construir nuestro hacer?

Resulta oportuno para pensar las características de la relación terapéutica retomar el aporte de Galende (2015) quien plantea que la misma debe basarse en la ética de la consideración del otro y el profundo respeto hacia su dignidad personal. Indica también sobre la protección de los derechos del sujeto y el reconocimiento de su participación en las decisiones que atañen a su tratamiento, ya que el principio de autoridad, lejos de construir tera-

péuticas, solo sirve para generar dependencia y sumisión, para el disciplinamiento del otro. Por eso propone una ética propia de la práctica en Salud Mental: el momento de sensibilidad en la relación está dado por la consideración del otro como semejante.

Ahora bien, este otro al que acompañamos es un sujeto que está inmerso en un momento cultural particular, con una historia personal y una serie de condiciones que determinan su existencia. Sus modos de ser y estar en el mundo lo singularizan, como también lo es su sufrimiento. No podemos desconocer que nuestros acompañados viven bajo condiciones sociales, económicas y políticas que los constituyen y atraviesan en lo cotidiano. Acompañamos seres complejos y por esto es necesario que nuestras intervenciones aborden tal desafío.

Por otra parte, reflexionando acerca de estos sujetos a los que se nos convoca a acompañar, es cierto que muchos de ellos han sufrido otros tratos por ser diferentes respecto a los cánones normativos de la sociedad. Esto lo encontramos en las instituciones que frecuentan, en los tipos de vínculos que los rodean, en sus redes sociales, incluso en la calle. Los acompañados son muchas veces motivo de estigma en sus espacios cotidianos y como acompañantes somos testigos de ello.

El concepto de estigma lo rescatamos de Goffman y es descripto:

(...) como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas. (Goffman, 1963, p. 14)

Como indica el autor, las personas “normales” (aquellas que no se apartan de las expectativas) adoptan una serie de actitudes discriminatorias hacia el estigmatizado y se construye hacia él una ideología que busca explicar su inferioridad como así también el peligro que aquel representa.

Frecuentemente estos sujetos se encuentran circulando en espacios y atravesando situaciones donde los otros no saben qué hacer respecto a su presencia. Pensemos concretamente en los casos de integraciones escolares, en la participación en talleres barriales, en una pregunta dirigida al colectivo o el cajero de un supermercado.

En lo que a mi experiencia concierne, puedo ver que las modalidades que

priman en el encuentro con esos otros suelen oscilar entre la expulsión y la incorporación. Como indicaba Levi Strauss:

Hay sociedades que practican la antropofagia, es decir, que ven en la absorción de ciertos individuos, poseedores de fuerzas temibles, el único medio de neutralizarlas y aún de aprovecharlas. Y las que, como la nuestra, adoptan la antropoemia -del griego emein (vomitar)- solución inversa a la antropofagia, que consiste en expulsar a los seres temibles fuera del cuerpo social manteniéndolos temporaria o definitivamente aislados. (Levi Strauss, 1955)

Nos encontramos pues con estos acompañados corriendo el riesgo o bien de ser expulsados o bien de ser incorporados y es curioso que ambas soluciones los eliminan en su singularidad, son excesos que destruyen esos modos de ser y estar en el mundo.

Como se mencionó anteriormente, al hablar de derechos humanos estamos refiriendo a algo cuyo carácter es universal, es decir, igual para todos. Las preguntas que surgen aquí son las siguientes: ¿Cómo sostener la cuestión de los derechos para que su carácter homogéneo no devenga desubjetivante durante el acompañamiento? ¿En ese “para todos” podemos construir algo en su singularidad para nuestros acompañados?

Los límites del acompañamiento terapéutico en cuanto a sus modalidades y espacios de inserción son algo complejo de definir. Es por esto que no hay recetas y en cambio sí hay, la mayoría del tiempo, construcciones inéditas. Se trata de ver cómo construimos otros lugares posibles para que nuestros acompañados se apropien de sus derechos, sin caer en recorridos desubjetivantes, que originados en la buena intención devengan en intervenciones iatrogénicas.

La clínica del acompañamiento caso por caso supone que nos preguntemos si ese sujeto estaría o no en condiciones de andar por ciertos caminos, si hay algo del deseo suyo o más bien del propio: ¿somos nosotros como acompañantes o equipo los que estamos impulsando que se inicien trayectos que en realidad no suponen un interés real para el sujeto?, ¿el acompañado quiere o puede sostenerlos? Para eso es vital que trabajemos desde el reconocimiento del otro y sosteniendo una mirada sin prejuicios que habilite posibilidades, que busquemos construir desde el alojamiento del otro y su subjetividad, reconociéndola y propiciándola sin caer en el error

de suponerle la salud, es decir, qué es lo bueno y lo malo para él. Respetar las autonomías implica reconocer también nuestro propio límite. Por eso la riqueza del trabajo en equipo, de pensar con otros y preguntarnos, elaborar hipótesis, abrir y desarmar para no anular a base de certezas.

A propósito de estos análisis compartiré algunos momentos de casos en que he trabajado para visibilizar más claramente a lo que se hace referencia.

Cuando se trata del derecho a la salud, su universalidad y accesibilidad puede parecernos algo absolutamente natural pero no en todas las situaciones lo es. Es el caso de una joven con discapacidad motriz y cognitiva que vivía con su familia en un contexto muy desfavorable. Ella tenía encuentros de índole sexual con hombres que aparecían en su vida (ya que ella así lo quería) pero con una falta total de cuidados respecto de su propio cuerpo y sin contar con información que pudiera operar como herramienta a su favor en esta práctica que era recurrente. Nunca había asistido a una consulta ginecológica por rechazo de sus padres y no sabía de cuidados básicos. Como la resistencia de su núcleo familiar era grande (a pesar de que conocían de estos encuentros muy desbordados, casi a la vista de todos) y después de una supervisión, decidimos con el equipo armar una estrategia en red que permitió a la joven acceder a esta instancia de salud con un profesional y con la apoyatura del equipo que complementaba este trabajo, en mi caso, aprovechando nuestro tiempo juntas para buscar información sobre educación sexual integral. Esa estrategia en red implicó generar la confianza suficiente en la familia referenciando a una ginecóloga por el equipo conocida y sólo después de algunas entrevistas accedieron a concretar la consulta.

Otra situación, relacionada con lo laboral, tuvo lugar con una joven con discapacidad a quien se le ofreció un plan de trabajo - un poco porque ella había manifestado algo de ese orden y otro poco porque se podía- ya que en ese momento estaba transitando un espacio a partir del cual podía ser fácilmente incorporada (en términos de gestiones y trámites) a esos planes. Al mismo tiempo se estaba trabajando en el armado de su currículum en otros espacios del tratamiento siguiendo este interés que ella manifestaba. Sin embargo, cuando se vencían los plazos para que su incorporación se hiciera efectiva manifestó que no estaba muy convencida con la propuesta y se acompañó también esa decisión. La cuestión laboral, aunque era muy enunciada por la joven, no se concretó porque en ese tiempo hubo una elección autónoma (aunque fuera su derecho aplicar a ese plan en función de su certificado de discapacidad). Lo que el sentido común habría indicado quizá

sería seguir apuntalando ese proyecto, pero como equipo y en mi caso como acompañante hubo un momento de comprensión respecto a que quizá en ese momento no estaban dadas para ella las condiciones, o no era algo que podría sostener.

Lo que quiero compartir con estos ejemplos es que los derechos no pueden ser aplicados o apropiados sin más sólo por el hecho de que así corresponda. Su ejecución requiere de armados que se ajusten a la singularidad de los sujetos como así también del momento que están atravesando.

La tan nombrada autonomía que promovemos y enunciarnos permanentemente en nuestra práctica, en los planes del trabajo, en los objetivos, en los encuentros académicos tiene su punto de máxima expresión cuando los acompañados deciden aun a contramano de lo que como profesionales proponemos, basados en nuestros bagajes académicos o en la experiencia. Es precisamente ahí donde deviene ese sujeto que tanto deseamos (porque sin deseo no podríamos acompañar) y son las ventanas que se abren en el hacer profesional para confirmar que estamos para caminar con otros y no en lugar de ellos, para ir al lado y no adelantarnos dejándolos atrás, para preguntarnos y construir hipótesis que nos guíen sin obturar al sujeto que allí se presenta.

En materia de derechos humanos ese proceder debería poder sostenerse, más allá de la universalidad que los caracteriza pero también de las situaciones particulares de acompañamiento: apostando a lo singular y a su despliegue. Es otro lugar, otro espacio el que se construye entre dos que es superador de las instancias arriba mencionadas y que modifica tanto al acompañado como al acompañante.

El acompañamiento terapéutico se construye a partir de preguntas que nos formulamos y de hipótesis que construimos junto al equipo para soportar nuestro hacer. De ese modo vamos bordeando con intervenciones en una clínica de lo cotidiano, donde siempre hay margen para la sorpresa y lo inesperado.

Lejos de evadir el conflicto, sabemos que hay algo de eso que es irreducible y que es con lo que trabajamos. No acompañamos contra el conflicto, sino con él, para seguir abonando caminos que no nos pertenecen, pero que como extranjeros somos invitados a recorrer para cooperar en la consolidación de sujetos autónomos en un sentido pleno de la palabra.

Referencias bibliográficas

Galende, E. (2015). Conocimiento y prácticas de Salud Mental. Buenos Aires, Lugar.

Goffman, E. (1963). Estigma. La identidad deteriorada (Décima ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Lévi-Strauss, C. (1955). Tristes trópicos. Recuperado el 8 de Agosto de 2018: <https://pueblosoriginarios.com/textos/strauss/38.html>

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. (s.f.). Recuperado el 8 de Agosto de 2018, de Información Legislativa. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Código de Ética de la Asociación de Acompañantes Terapéuticos de la República Argentina (2010). Recuperado el 27 de Noviembre de 2018: <http://aatbb.com.ar/codigodeetica-profesional/>

Ciudadanía participativa: personas mayores y revalorización del patrimonio urbano

Norma Monteverde; Omar Gallay; Natalia Mentil

Facultad de Ciencia y Tecnología sede Concepción del Uruguay UADER

monteverde.norma@uader.edu.ar

Introducción

Siendo las ciudades el ámbito donde se desarrolla la vida de muchas personas adultas mayores, es importante que sean entornos que den adecuada respuesta a las necesidades de este creciente grupo de población. Considerando la ciudad como producto cultural, realización humana compleja y significativa construida cotidianamente entre todos, optimizando oportunidades de contacto, multiplicando espacios de encuentro y apostando por la diversidad y mixtura funcional-social, el ámbito del espacio público tiene especial relevancia, lugar de intercambio por excelencia, territorio de oportunidades, libertades individuales y colectivas, de iniciativas y participación política, donde los mayores establecen lazos y amplían redes de interacción.

Y si la política es pedagogía y la ciudad es política, pensar la dimensión pedagógica del urbanismo, permite concebir la estrategia urbana como un gran proyecto educativo, en el cual las personas mayores tienen especial relevancia, convirtiéndose en valiosos y activos protagonistas en lo referente a su participación, aporte cívico, integración, difusión de nuestra cultura, prácticas de cuidado del patrimonio histórico y entorno natural. En este contexto, adhiriendo al concepto de educación a lo largo de toda la vida y mejora continua, se propuso la revalorización del patrimonio histórico y natural de Concepción del Uruguay mediante la actividad participativa, a través del Proyecto “Adultos mayores por la ciudad: integrando miradas, construyendo saberes”, procurando incentivar a las personas mayores a participar de una oportunidad de optimización de sus capacidades, favorecedora de su desarrollo integral individual y social, promoviendo asimismo su calidad de vida.

Ser una ciudad amigable con las personas mayores es fomentar la convivencia en una sociedad para todas las edades, posibilitando un cambio de enfoque que sitúa a las personas, con todas sus diversidades, como eje de la vida urbana. En una comunidad amigable con el envejecimiento, las políticas, los servicios y las estructuras relacionadas con el entorno físico y social de la ciudad se diseñan y reorganizan para apoyar y permitir a las personas mayores vivir dignamente, disfrutar de buena salud y continuar participando en la sociedad de manera plena y activa, para lo cual es imprescindible contar con su integración de manera real y efectiva, siendo esencial formalizar su presencia en los diferentes espacios comunitarios.

Fundamentación

Aunque localmente se han ejecutado diversas iniciativas en relación a las personas adultas mayores, es imprescindible continuar desarrollando acciones que mantengan su visibilidad comunitaria como sujetos de derechos, con autonomía para integrar proyectos, con capacidad de transformar la realidad, fortalecer o construir redes sociales y asumir una posición activa a través de su participación.

Destacar asimismo la importancia de su bagaje cultural sobre la vida de su comunidad en el tiempo histórico-social de su trayectoria vital, pertenencia social que los torna poseedores de un conocimiento relevante para ser compartido con sus pares y transmitido hacia la comunidad, enlazar el pasado con las vivencias actuales y referenciar, para toda la ciudadanía al adulto mayor no como un mero testigo del paso del tiempo, sino como un actor de la historia colectiva y vida de la ciudad.

Desde esta perspectiva, y adhiriendo al concepto de educación a lo largo de toda la vida y mejora continua, se procura incentivar a las personas mayores a participar de una oportunidad de optimización de sus capacidades y favorecedora de su desarrollo individual y social.

En Concepción del Uruguay en el año 2014 se recibió la visita del Programa Nacional “Huellas de mi Ciudad”, resultando una muy grata experiencia que dejó una impresión significativa, pues permitió visualizar que las personas mayores pueden colaborar y participar de manera efectiva en actividades sociales y comunitarias, contribuyendo a desmitificar la mirada del sujeto

adulto mayor vinculado a incapacidad y pasividad. La visita permitió efectuar algunos recorridos por diferentes sectores de la ciudad, los que fueron disfrutados por los paseantes y luego recordados, solicitando reiterar este tipo de actividades al aire libre.

Propiciar simultáneamente el fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales destaca la importancia de la formación de los jóvenes en valores morales, permite desmitificar conceptos y prejuicios acerca de la vejez, constituyéndose también en una ocasión para el enriquecimiento mutuo, donde se compartan vivencias y experiencias, creando lazos afectivos y contribuyendo a la calidad de vida de la comunidad toda, al fomentar el respeto, empatía y solidaridad entre sus habitantes.

La formulación de un nuevo Proyecto, se basó en la observación de la afluencia de recuerdos referidos a la ciudad, sus habitantes e instituciones por los integrantes de diversos talleres implementados con este grupo etario y adultos mayores institucionalizados, como asimismo del interés demostrado por estos en mantener viva su historia personal previa entramada con la ciudad y sus habitantes.

El escenario propuesto, el patrimonio histórico y natural de la ciudad, tomó como referencia la Convención sobre Protección del Patrimonio Natural y Cultural Mundial, más conocida como “Convención del Patrimonio Mundial”, la cual fue luego sucedida por otros avances en la materia que culminaron en la 25^o Conferencia General de la UNESCO en 1989. Así, la tarea de rescate por parte de los países y los pueblos, se vincula a procurar realizar el cuidado de riquezas naturales y culturales de las que se sienten legítimamente orgullosas y que merecen ser compartidas por todos, obras de la naturaleza o de la civilización, las que constituyen un patrimonio inestimable de un pasado que perdura.

Objetivos

Tornar al adulto mayor protagonista de actividades en el espacio público urbano, que posean valor formativo, y puedan plasmarse en producciones artístico-culturales.

Promover una Imagen positiva de la ciudad, enfatizando en su patrimonio cultural y natural. Compartir esta visión en los ámbitos de pertenencia.

Estimular la participación del adulto mayor desde sus vivencias en la historia de la comunidad, enriqueciendo las actividades, superando la óptica de mero testigo del paso del tiempo.

Impulsar el reconocimiento de los derechos humanos, buen trato, autonomía e inserción social de las personas adultas mayores.

Fomentar una cultura cívica positiva en referencia a la vejez, superadora de estereotipos y prejuicios.

Reflexionar sobre lo realizado, procurando impulsar la sostenibilidad en el desarrollo de acciones a mediano plazo.

Actividades

Para alcanzar los objetivos propuestos se diseñaron diversas actividades:

Se constituyó un equipo interdisciplinario e interinstitucional, formalizando reuniones de trabajo periódicas durante la ejecución del Proyecto.

Se realizaron con personas adultas mayores, que participaban en diferentes talleres, estaban habitando en hogares geriátricos, o residían en barrios periféricos, itinerarios prediseñados por sitios seleccionados de interés histórico y en espacios verdes públicos, los cuales fueron guiados por docentes capacitados en historia y ambiente. En cada lugar se realizó una explicación sencilla, destacando su importancia e interés para la ciudadanía, la relevancia y valor de contribuir a su cuidado y difundir estas prácticas hacia la comunidad. Los comentarios de los asistentes, de sus vivencias o experiencias aportaron significativamente para enriquecer la experiencia. Cada participante recibió un impreso de los recorridos con sus características, pudiendo también tomar registro escrito y/o fotográfico, para trabajar lo aprendido en espacios de taller o socializarlo con su grupo de pertenencia. Se efectuaron cinco itinerarios, al culminar cada encuentro se compartió un refrigerio.

Se organizó una muestra fotográfica de los recorridos, que permaneció exhibida para la comunidad de la ciudad en la Facultad de Ciencia y Tecnología sede Concepción del Uruguay durante los meses de julio y agosto, presentando las actividades desplegadas por las personas adultas mayores participantes, los cuales pudieron interactuar con los visitantes y compartir las vivencias de esta experiencia. La muestra se trasladó luego al Auditorio Municipal “Carlos María Scelzi”, donde fue visitada por los asistentes a las

IV Jornadas Provinciales de Adultos Mayores, continuando en dicho espacio durante el mes internacional del adulto mayor.

Se entregó en formato digital el material elaborado a cuidadores domiciliarios formados en nuestra ciudad a través de diversos Programas, con el propósito de cualificar el desempeño de sus tareas.

Se difundió la ejecución del Proyecto a través de diferentes medios y modalidades: sitios institucionales, medios locales y redes sociales, divulgando los resultados de esta experiencia comunitaria.

Población destinataria

Fueron receptores primarios las personas mayores que se encontraban viviendo en hogares geriátricos, asistiendo a diferentes Talleres para adultos mayores o habitando en barrios periféricos.

Complementariamente, la ejecución permitió cualificar la prestación de tareas de cuidadores domiciliarios egresados, que expresaron su interés en la temática, brindándoles material que podrán consultar para organizar actividades al aire libre con las personas cuidadas, aprendiendo sobre el patrimonio de la ciudad y disfrutando de paseos por dichos sitios.

Asimismo familiares, amigos, vecinos y otras personas de la comunidad, fueron quienes a través de la difusión local o las palabras de los actores de esta experiencia, acrecentaron el conocimiento de su ciudad pudiendo luego contribuir al cuidado del patrimonio histórico y natural.

La ejecución de la Muestra Fotográfica en cuanto producción artístico-cultural, permitió continuar promoviendo los derechos humanos de las personas adultas mayores y las relaciones intergeneracionales, interactuando con los estudiantes, docentes, personal de la sede y quienes visitaron la muestra de la ciudad o sus zonas aledañas en el Auditorio Municipal “Carlos María Scelzi”.

Conclusiones

Se concluye la ejecución del Proyecto habiendo colmando las expectativas generadas, cumpliendo con los objetivos planteados.

Esencialmente, considerando que si bien el proceso de envejecimiento es parte natural de nuestro desarrollo como seres humanos, en la actualidad se propicia la continuidad de actividades, particularmente en lo concerniente a la vida social de quienes en muchos casos, encuentran en esta etapa la posibilidad de ser ciudadanos más activos que nunca, realizando acciones que en otros momentos de la vida no les fueran posibles.

Así, este Proyecto interinstitucional entre la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Dirección de Adultos Mayores del Municipio de Concepción del Uruguay, tornó posible visibilizar a los adultos mayores en el espacio público urbano, y convertirlos en activos protagonistas de experiencias de revalorización del patrimonio cultural y natural de la ciudad, realizando itinerarios por sitios de interés histórico y espacios verdes públicos.

Creemos que este tipo de iniciativas, amplían la esperanza de vida saludable, la productividad y calidad de vida, promoviendo la participación de los adultos mayores, empoderándolos en el ejercicio de ciudadanía activa y convirtiéndolos en agentes multiplicadores de la información adquirida con sus familiares, amigos, vecinos, otras personas de la comunidad, al acrecentar el conocimiento de su ciudad y poder contribuir al cuidado del patrimonio histórico y natural, inclusive para organizar ellos mismos a futuro actividades al aire libre con otras personas, difundiendo lo aprendido sobre el patrimonio de la ciudad y disfrutando de compartir paseos por dichos sitios.

Desde el punto de vista institucional, este proyecto permitió fortalecer la perspectiva de trabajo en redes interinstitucionales, pudiendo constituirse en antecedente de futuras iniciativas comunitarias conjuntas. En este sentido, expresamos nuestro agradecimiento a las personas mayores que con su valiosa presencia e inestimable colaboración, tornaron factible la ejecución de los recorridos.

También expresamos nuestro reconocimiento a las autoridades del Programa “Sueños Mayores” del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Entre Ríos, por habernos seleccionado para concretar esta propuesta, a la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UADER y a la Dirección Municipal

de Adultos Mayores, por el apoyo brindado para la realización del Proyecto, como así también a los integrantes del equipo, por su compromiso, aporte y activa participación durante la ejecución.

Hemos vivenciado la realización de una experiencia muy positiva, que nos alienta a perseverar en la concreción de acciones que tengan a las personas mayores como protagonistas y privilegien su participación y visibilidad comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Alonso Galbán, P., Sanso Soberats, F., Diaz Canel Navarro, A., Carrasco García, M., & Oliva, T. (2007). Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor. *Revista Cubana Salud Pública*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662007000100010
- Iacob, Ricardo; Arias, Claudia Josefina. (2010). El empoderamiento en la vejez. Distrito Federal, México. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 2, núm. 2, noviembre-abril, 2010, pp. 25-32. Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, A. C. <http://www.redalyc.org/pdf/2822/282221720003.pdf>
- Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y la aplicación. HR/PUB/12/5. (© 2012) Naciones Unidas https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf
- Legislatura de la Provincia de Entre Ríos. (2012). Ley N° 10.166. Atención del envejecimiento y la vejez y el desarrollo integral de los Adultos Mayores. <http://senadoer.gob.ar/galeria/ley/1348578532.doc>
- Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo De San Salvador". (1988). Aprobado por Argentina por Ley n° 24.658 en 1996. Ratificado en 2003. <http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/03/PROTOCOLO-DE-SAN-SALVADOR-4.pdf>
- López Alfonsín, M. A. y Tambussi, C. E. (2000). El medio ambiente como derecho humano. http://bibliomedicinadigital.fmed.uba.ar/medicina/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=-catalogo&d=CatalogoRevar_08435
- Sánchez, M. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona, España. Colección Estudios Sociales Número 23. Fundación "La Caixa". https://www.researchgate.net/publication/242498227_Programas_intergeneracionales_Hacia_una_sociedad_para_todas_las_edades/download

