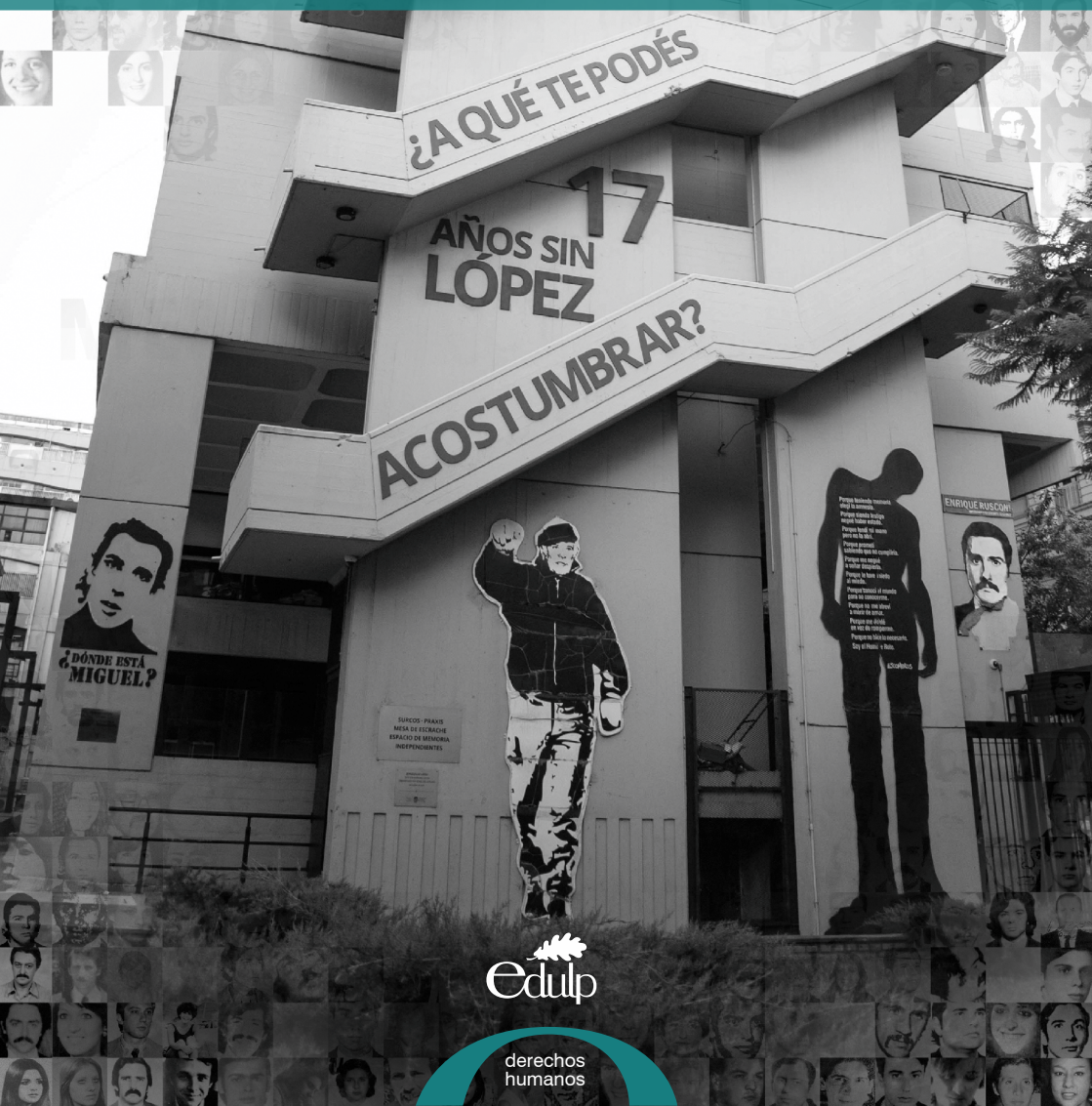


M. R. BADANO, V. CRUZ Y G. GODOY (coordinadoras)

Desigualdades, derechos y educación superior




EduLP

derechos
humanos

Desigualdades, derechos y educación superior

**Saberes, experiencias y luchas en
tiempos de capitalismo pandémico**

**Desigualdades, derechos
y educación superior**
**Saberes, experiencias y luchas en
tiempos de capitalismo pandémico**

Coordinadoras

MARÍA DEL ROSARIO BADANO

VERÓNICA CRUZ

GUADALUPE GODOY

CiN RIDDHH
Red Interuniversitaria
de Derechos Humanos


Eduulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Desigualdades, derechos y educación superior: saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico / Verónica Cruz ... [et al.]; Coordinación general de Elba Verónica Cruz; María del Rosario Badano; Guadalupe Godoy. -

1a ed - La Plata: EDULP, 2024.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6568-20-5

1. Derechos Humanos. 2. Memoria. 3. Justicia. I. Cruz, Verónica. II. Cruz, Elba Verónica, coord. III. Badano, María del Rosario, coord. IV. Godoy, Guadalupe, coord. CDD 378.009

Desigualdades, derechos y educación superior

Saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico

Coordinadoras

MARÍA DEL ROSARIO BADANO - VERÓNICA CRUZ - GUADALUPE GODOY

Foto de tapa: Camilo Barbero



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 44-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-631-6568-20-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2024 - Edulp

Impreso en Argentina

Agradecimientos

Agradecemos haber compartido con un conjunto de actores y actrices del sistema universitario el trabajo colaborativo y solidario de llevar adelante este Segundo Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior.

Agradecemos a los y las integrantes de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN por el trabajo comprometido que realizan por ampliar y fortalecer los derechos humanos. También por la generosidad de poner a disposición las múltiples producciones, experiencias, transformaciones en los diferentes puntos de nuestra geografía en que las desigualdades estructurales y coyunturales se encarnan. Es en este cruce de desafíos en que se teje la Red.

Agradecemos al Consejo Interuniversitario Nacional, a su Comité Ejecutivo, a la jefa del departamento de Asistencia Técnico Administrativa, Marina Colavini, por su trabajo e incansable apoyo a las acciones y propuestas que como Red Interuniversitaria de Derechos Humanos realizamos. Al Rector de la Universidad Nacional de Patagonia Austral, Hugo Rojas, con quien fue posible fortalecer proyectos y tramas en esta Red a partir de su Coordinación.

Agradecemos al Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Mg. Martín López Armengol, y al Secretario General de esa Universidad, Prof. Patricio Lorente, por su compromiso y disposición a alojar este Segundo Encuentro en esa Casa de Estudios.

Agradecemos a los y las representantes y adherentes que integramos la RIDDDHH por el compromiso y el trabajo sostenido en el marco de las responsabilidades asumidas en las políticas universitarias en cada institución. Sin ese trabajo mancomunado no sería factible avanzar abriendo nuevos horizontes para una sociedad más democrática justa e igualitaria.

Agradecemos a la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la Universidad Nacional de La Plata que asumió colectivamente y con enorme generosidad y trabajo este desafío. A Facundo Abalo y su equipo de la Editorial de esa Universidad, EDULP, por la disposición a concretar esta publicación posibilitando divulgar lo acontecido al público universitario y a la sociedad en general.

Agradecemos a los equipos de trabajadores y trabajadoras docentes, no docentes y estudiantes del sistema universitario público que asistieron y compartieron con entusiasmo sus experiencias que enriquecen el trabajo de la RIDDDHH.

Y por último, especialmente agradecemos a nuestros invitados e invitadas que con enorme generosidad expusieron sus reflexiones, producciones y puntos de vista en cada Conversatorio.

Índice

Presentación	11
Introducción	
<i>Rosario Badano, Verónica Cruz y Guadalupe Godoy.....</i>	13
CAPÍTULO I	
Los derechos humanos y la transmisión. Diferentes lenguajes	22
Educación en derechos humanos. Un derecho multiplicador de derechos	
<i>Ana María Rodino</i>	23
Enseñanza, memoria y transmisión	
<i>Viviana I. Seoane.....</i>	33
Educar en derechos humanos: ¿y ahora cómo hacemos?	
Reflexiones desde la práctica	
<i>Miranda Cassino</i>	43
La transmisión de la memoria en clave regional	
<i>María Virginia Pisarello.....</i>	51
CAPÍTULO II	
Producción de conocimientos en derechos humanos.....	63
Nudos, encrucijadas, temporalidades. producción de conocimiento en el terreno de los DDHH	
<i>Alejandra Ciriza</i>	64
Las tesis en derechos humanos	
<i>Victoria Kandel.....</i>	74

Un juicio para reparar. Pensar la educación y la investigación a partir del juicio por la verdad de Napalpí
Laura Rosso 84

Historia reciente y memoria. Preguntas y debates para pensar el vínculo entre ciencias sociales y DDHH
Ana Barletta 96

CAPÍTULO III

Extensión derechos humanos territorios y ciudadanías críticas.... 109

La dimensión extensión como territorio para la construcción de ciudadanía crítica. Los derechos humanos como perspectiva histórica
Leandro Quiroga 110

Políticas de la memoria. Entre el deber y el derecho, *hablar y recordar* desde la condición juvenil
Sandra Raggio..... 120

Genocidio y Universidad. Una mirada crítica hacia el interior de nuestras instituciones
Malena Silveyra 130

CAPITULO IV

Institucionalización de los derechos humanos en las políticas universitarias 150

Los derechos se toman no se piden, se arrancan, no se mendigan (José Martí)
Néstor Manchini 151

Los derechos humanos en las políticas universitarias
Paula Contino..... 167

Derechos humanos y políticas universitarias
La experiencia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos
Rosana Maricel Ramírez 180

Derechos humanos y democracia: realizaciones y debates pendientes en el sistema universitario
Javier Gortari..... 192

CAPÍTULO V

La producción de subjetividad en tiempos de neoliberalismo,

negacionismos y fascismos.....204

Subjetividad entre neoliberalismo y negacionismo

Fabiana Rosseaux.....205

Producción de subjetividades en tiempos de liberalismo, neoliberalismo,
negacionismo, fascismos. “La maldad no es solo la maldad del otro”

Daniel Feierstein213

El odio como dispositivo: un análisis histórico-crítico de los
discursos de odio desde la perspectiva de Michel Foucault

Senda Sferco.....220

Declaración del Segundo Encuentro de Derechos Humanos y Educación
Superior RIDDHH-CIN UNLP

La Plata, 4 de noviembre de 2022.....233

Los y las autoras238

PRESENTACIÓN

Este libro es una producción colectiva elaborada a partir de los intercambios compartidos en el marco del Segundo Encuentro de Derechos Humanos y Educación Superior denominado “Desigualdades, Derechos y Educación Superior. Saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico” organizado por nuestra Universidad Nacional de La Plata junto a la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional, realizado en 2022. Realizamos nuestro primer encuentro como RIDDHH en 2018, cuando conmemoramos 100 años de la Reforma Universitaria, cuyos debates y proposiciones fueron sistematizadas en una primera publicación a cargo de la editorial de UADER.

En esta oportunidad la producción que compartimos es elaborada al cumplirse 40 años de la recuperación de la democracia, un acontecimiento social y político demarcatorio para nuestro trabajo en el campo de los derechos humanos en cada una de las instituciones universitarias públicas que integran el sistema en nuestro país.

La obra compila reflexiones que procuran enriquecer aprendizajes, debates y propuestas tendientes a efectivizar la transversalización de los derechos en las diferentes dimensiones que componen la vida universitaria. Sus páginas desarrollan las ideas compartidas por quienes nos acompañaron con sus intervenciones en los respectivos Conversatorios del Encuentro que generosamente trabajaron en la escritura de ese corpus para socializarlas en esta publicación.

Dialogar en torno de la resignificación del pasado reciente y sus anudamientos con el presente en términos de democratización, reconocimiento y ampliación de derechos y ejercicio crítico de la ciudadanía, es sin dudas un movimiento sumamente necesario para fortalecer la educación superior como herramienta de transformación social.

Una educación emancipatoria, recreada a partir de iniciativas sostenidas desde la docencia, la extensión y la investigación como dimensiones constitutivas del quehacer universitario, que, en el marco del Encuentro, recoge y transmite experiencias y reflexiones organizadas en los ejes temáticos que orientaron el intercambio en cada Conversatorio.

Con estas breves notas introductorias les invitamos a recorrer estas páginas convencidas de que, en este acto de publicar, la palabra circula, enriquece lo construido y posibilita nuevas experiencias movilizadas por la defensa de los derechos humanos, la igualdad, la libertad y la justicia social como pilares fundamentales que dotan de un horizonte de sentido a la educación superior.

*Rosario Badano, Verónica Cruz y Guadalupe Godoy.
La Plata, marzo de 2024*

INTRODUCCIÓN

El texto que presentamos sintetiza las intervenciones realizadas por colegas en cada uno de los Conversatorios desarrollados en el Segundo Encuentro Nacional de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional denominado “Desigualdades, Derechos y Educación Superior. Saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico” que tuvo lugar en la ciudad de La Plata los días 3 y 4 de noviembre de 2022.

Las reflexiones compartidas en este libro se articulan a los desafíos y al trabajo que las universidades públicas venimos realizando en el campo de los derechos humanos, en pos de contribuir al fortalecimiento del Estado democrático en Argentina y la región, y de afianzar la educación superior como bien público y social.

Nos preocupa y nos ocupa la profundización de las desigualdades como expresión de las violencias que el sistema capitalista-patriarcal-colonial produce, haciendo que miles de personas se vean conminadas a vivir una vida invivible.

La reciente y conmovedora experiencia de la pandemia genera un conjunto de transformaciones en la vida social que ponen en cuestión la

sostenibilidad de la vida, exigiéndonos una mayor interlocución entre nuestras instituciones de educación superior, la sociedad civil con sus organizaciones y el Estado. A la vez, nos convoca a asumir la apuesta ética, teórica y política de reflexionar al respecto, con la complejidad de pensar un suceso contemporáneo que trastoca de forma tangible nuestras subjetividades y nuestra vida social a escala global y local.

De aquí la importancia de continuar desandando el camino del horror trazado por la última dictadura cívico-militar en nuestro país, propiciando la resignificación del pasado reciente, de los efectos del genocidio y sus anudamientos a las expresiones negacionistas y a los discursos de odio reactualizados en este presente. Discursos que demandan producir y transmitir conocimientos situados y propositivos, investidos de un horizonte de criticidad frente a la crisis generada por la neoliberalización de la vida que moldea nuestras subjetividades y produce lo que Silvia Bleichmar (1997) denominara “el malestar soibrante”. Es decir, ese que se genera por efecto de la injusticia social, bajo formas que naturalizan la precarización y pauperización de miles de familias, imponiéndoles condiciones limitadas de humanidad que las despojan de sueños, proyectos y esperanzas, que las condenan a vivir vidas invivibles (Butler, 2020) signadas por la violencia y por las múltiples opresiones -de clase, de género, étnicas, etarias, entre otras-.

Es precisamente frente a esta realidad donde cobra relevancia el papel de las ciencias sociales para historizar, contextualizar, comprender y explicar los hechos que, encarnados en figuras concretas, advierten sus vinculaciones con los poderes hegemónicos de ayer y de hoy. Tal como sostiene Brown (2020), es necesario que visualicemos las fuerzas con las que se intersecta este ordenamiento neoliberal para entender su persistencia y renovación, para leerlo en su novedad, mapeando y narrando sus derivas, sus ruinas, y de ese modo, disponernos a experimentar cómo arruinarlo.

Transitamos un tiempo donde emergen y se consolidan experiencias conservadoras y de derecha en el país y en la región, configurando ensamblajes complejos en los que intervienen activamente sectores del

poder económico concentrado y medios de comunicación, cuyas fuerzas tensionan los procesos de inclusión y los derechos conquistados. A la vez, trastocan las reglas de juego de nuestra democracia con retóricas antiestatales, anti-políticas, neofascistas que lesionan la convivencia social.

Este escenario interpela a quienes trabajamos y estudiamos en las universidades públicas, invitándonos a reforzar el constitutivo componente de politización de los derechos humanos, construyendo memorias y proyectos que reafirmen el consenso construido en torno del *Nunca Más*, fortaleciendo proyectos que vayan a contrapelo de estas fuerzas neoconservadoras negacionistas. Proyectos que procuren aportar a mejorar la situación de quienes están privados de su libertad, quienes presentan una discapacidad, quienes atraviesan situaciones de pobreza e indigencia, los pueblos originarios, las personas migrantes, las mujeres, los colectivos LGBTIQ, las personas trans, las infancias trabajadoras.

Desde estos lugares de enunciación, de acción y de gran responsabilidad de nuestras universidades públicas, construimos, compartimos y comunicamos saberes y experiencias generando políticas y programas que entran movimientos emancipatorios en clave popular, feminista, democrática e inclusiva. Y lo hacemos colectivamente, desde una praxis que transversaliza los derechos humanos en la vida universitaria, que reconoce su carácter constitutivamente abierto y conflictivo, que interroga silencios, ausencias y presencias en nuestras prácticas de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta la potencia de nuestro trabajo para generar y acompañar procesos de resistencia y criticidad.

Esta publicación brinda una especie de cartografía sobre el campo de los derechos humanos; visibilizando lo que investigamos, las tensiones y vacancias, las intervenciones en contextos situados a partir de experiencias extensionistas, las políticas y prácticas de inclusión social y las políticas de gestión en derechos humanos dirigidas a consolidar su institucionalización como una referencia ineludible para consolidar lo público.

Asimismo, esta obra da cuenta de la tenacidad de nuestra Red en la que permanentemente apostamos al trabajo colectivo, plural y democrático en pos de instituir cada vez la perspectiva de derechos en la vida social e institucional. Las producciones de los autores y autoras reflejan el clima que generamos en el Segundo Encuentro, que nos abrazó, renovó nuestro compromiso político e institucional con la construcción de políticas y prácticas con perspectiva de derechos en tiempos de capitalismo pandémico.

El primer capítulo, titulado “Los derechos humanos y la transmisión. Diferentes lenguajes”, contiene cuatro artículos, inicia con el de autoría de Ana María Rodino, “Educación en derechos humanos. Un derecho multiplicador de derechos”, el cual reflexiona en torno de aportes teóricos y metodológicos para potenciar esta educación en los diferentes contextos, a fin de contribuir a la sostenibilidad de nuestras sociedades democráticas y nuestro destino como especie. Continúa con el texto de Viviana Seoane, “Enseñanza, memoria y transmisión”, en el que se tematiza acerca de las implicancias de propiciar una pedagogía de la memoria que inscriba el pasado en el presente para desde allí interpretar las diversas demandas de niñxs y jóvenes, articuladas a sus adscripciones identitarias de clase, sexo, sexualidad, edad, etnicidad, politicidad, discapacidad, que suelen operar condicionando su acceso a la educación como derecho. Luego Miranda Cassino en su artículo “Educar en derechos humanos: ¿y ahora cómo hacemos? Reflexiones desde la práctica”, ofrece un conjunto de ideas acerca de la educación en derechos humanos como apuesta que entrama saberes, experiencias y aspiraciones, evocando un tipo particular de producción que alberga y moviliza la vida de las personas. Y finalmente Virginia Pizarrello, en su artículo “La transmisión de la memoria en clave regional”, ofrece una reflexión situada acerca de las memorias del terrorismo de Estado en lo local, construidas mediante prácticas de transmisión particulares que dan forma a cartografías de la memoria en el litoral argentino.

El segundo capítulo, titulado “Producción de conocimiento en derechos humanos. Problemas teóricos y metodológicos”, se compone de cuatro artículos, iniciando Alejandra Ciriza con su texto “Nudos, encrucijadas, temporalidades. Producción de conocimiento en el terreno de los DDHH”, donde analiza las intersecciones entre contexto socio-histórico, lucha de los derechos humanos y producción de conocimiento. El recorrido personal que realiza la autora da cuenta de las disputas y los desafíos en el terreno de los derechos humanos, analizando la construcción de subjetividades en este tiempo histórico. Prosigue Victoria Kandel con su artículo “Las tesis en derechos humanos”, donde describe y analiza las apuestas de institucionalizar los derechos humanos en la formación de grado y posgrado, tomando como insumo la producción de las y los tesis en relación a este campo temático, destacando su compromiso y la importancia de las miradas interdisciplinarias, así como del trabajo de escritura y divulgación. Luego, el artículo de Laura Rosso, “Un juicio para reparar. Pensar la educación y la investigación a partir del juicio por la verdad de Napalpí”, ofrece como contenido central su propio testimonio donde referencia hechos vinculados al desarrollo del mencionado juicio, compartiendo algunas consideraciones en pos de desandar el negacionismo y el racismo, fortaleciendo procesos que aporten a la educación intercultural y a la decolonización del conocimiento. Por último, Ana Barletta, en su texto “Historia reciente y memoria. Preguntas y debates para pensar el vínculo entre ciencias sociales y derechos humanos, aborda las intrincadas relaciones entre universidad, ciencias sociales y derechos humanos, puntualizando en la atención a las demandas sociales y culturales, y en el sentido del trabajo, de la formación profesional y de la producción de conocimientos. Realiza un recorrido donde revaloriza la inclusión de temáticas que posibiliten generar una mayor criticidad a partir de un trabajo colectivo.

El tercer capítulo titulado “Extensión, derechos humanos, territorios y ciudadanías críticas” se compone de tres artículos, iniciando Leandro Quiroga con sus reflexiones en el texto “La dimensión exten-

sión como territorio para la construcción de ciudadanía crítica. Los derechos humanos como perspectiva histórica”, en el que aborda la trama del trabajo extensionista como dimensión sustantiva para construir y reconocer derechos. El artículo de autoría de Sandra Raggio, “Políticas de la memoria. Entre el deber y el derecho, hablar y recordar desde la condición juvenil”, narra y analiza la experiencia construida desde la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires a través del Programa “Jóvenes y Memoria” creado en 2002 con el propósito de promover el abordaje del pasado reciente con las nuevas generaciones, coordinando acciones formativas y de investigación no sólo con jóvenes sino también con sus docentes y/o referentes de organizaciones sociales en sus respectivos territorios, desde diversos formatos y lenguajes. Por último, el tercer texto producido por Malena Silveyra, “Genocidio y Universidad. Una mirada crítica hacia el interior de nuestras instituciones”, reflexiona sobre la institución universitaria y las disputas entre distintos modelos de universidad, de ciencia y de país, situando la relevancia de pensar el proceso genocida y sus atravesamientos en las propias prácticas en la universidad, siendo ello una asignatura pendiente a saldar reconociendo la capacidad transformadora del conocimiento y de la transmisión.

El cuarto capítulo, titulado “Institucionalización de los derechos humanos en las políticas universitarias”, se compone de cuatro artículos, e inicia con el texto de Néstor Manchini “Los derechos se toman no se piden, se arrancan, no se mendigan (José Martí)”, donde tematiza acerca de la ampliación de derechos, reconstruyendo brevemente las luchas y los avances en materia de derechos humanos y de género producidos en las últimas décadas, señalando las transformaciones que la misma genera en la sociedad y en las instituciones de nivel superior. Por su parte, Paula Contino, en su artículo “Los derechos humanos en las políticas universitarias”, brinda un acercamiento reflexivo sobre los cuatro años de trabajo en el Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario (2019-2023) desde el desafío de lograr una mayor institucionalización de la política de derechos

humanos en esa Universidad, colocando algunos clivajes conceptuales que cimientan la tarea desarrollada y lo planificado como parte de una responsabilidad pública y política. El siguiente artículo corresponde a Rosana Ramírez, “Institucionalización de los derechos humanos en las políticas universitarias. La experiencia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos”, donde comparte la experiencia en las políticas de derechos humanos de esa institución académica, haciendo un ejercicio de memoria para reconstruir ese camino trazado con un profundo compromiso político y pedagógico, y desde una construcción colectiva fuertemente articulada al territorio. Finalmente, el texto de Javier Gortari, “Derechos humanos y democracia: realizaciones y debates pendientes en el sistema universitario”, alude a iniciativas surgidas de la Red para todo el sistema universitario, buscando dimensionar avances, proyecciones y preocupaciones en relación a la federalización del conocimiento en el campo de los derechos humanos y al fortalecimiento democrático, asumiendo la apuesta de promover un pensamiento crítico y debates estratégicos frente a problemáticas sociales que exigen respuestas para efectivizar la plena vigencia y ejercicio de los mismos.

El quinto y último capítulo titulado “La producción de subjetividad en tiempos de neoliberalismo, negacionismo y fascismos”, contiene tres artículos iniciando con el de Fabiana Rosseaux, “Subjetividad entre neoliberalismo y negacionismo”, que reflexiona acerca de la categoría de “vida precaria” para dar cuenta de la vulnerabilidad de la que está hecha la existencia humana; y del estatuto que han cobrado las palabras libertad y emancipación “capturadas” por las derechas ultra-neoliberales que claman por la ruptura de cualquier atadura simbólica en un escenario donde el discurso capitalista produce nuevas subjetividades, preguntándose(nos) si será posible ampararnos en las marcas indelebles de la memoria traumática para lograr un nuevo pacto social en este escenario de fuerte desintegración. Por su parte, el texto de Daniel Feierstein, “Producción de subjetividades en tiempos de liberalismo, neoliberalismo, negacionismo, fascismos”, analiza este

fenómeno considerando sus efectos en términos de transformación de las formas de subjetivación, de construcción de identidad en un contexto de incremento del narcisismo, de caída de diversas formas de autoridad simbólica, de prácticas sociales fascistas y de creciente centralidad de las redes sociales y los algoritmos, con efectos decisivos en las lógicas de identificación. Por último, el texto de Senda Sferco, “El odio como dispositivo. Un análisis histórico-crítico de los discursos de odio desde la perspectiva de Michel Foucault”, analiza el modo en que se genera y se acrecienta una experiencia en la que el odio emerge atravesando constitutivamente las relaciones y modos de participación en la vida social y política, profundizándose en el escenario post pandémico bajo la gubernamentalidad neoliberal y el ascenso de fuerzas de derecha y de extrema derecha, que desde un glosario “libertario” licúa semánticas históricas vinculadas a la revolución y la rebeldía.

Por último, la obra concluye compartiendo la Declaración final del Encuentro, elaborada por representantes del conjunto de universidades e instituciones de nivel superior que participaron de este evento. Este texto expone la preocupación por el escenario pospandemia, en términos de incremento de las desigualdades que la concentración de riquezas produce, del ascenso del neoliberalismo con la consecuente sacralización del individualismo y la producción de discursos de odio y de prácticas negacionistas. También el texto reafirma la defensa y el compromiso con la educación pública como derecho humano y como bien público colectivo, tal como lo expresa la Declaración CRES 2018, con la democracia y la plena vigencia del Estado de derecho, y con la construcción de la memoria como principio educativo fundamental. Por último, señala la importancia de consolidar una universidad pública que profundice el camino hacia una sociedad con más justicia e igualdad.

Esta publicación colectiva, que reúne textos diversos elaborados por autores y autoras con diferentes y valiosas trayectorias, es un recurso para el trabajo en las aulas, para la producción de conocimien-

tos, para el desarrollo de propuestas extensionistas de promoción de derechos en los territorios y para enriquecer debates urgentes, fortaleciendo el compromiso de la Universidad Pública con la democratización de la vida social.

Rosario Badano, Verónica Cruz y Guadalupe Godoy

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (1997, noviembre). Acerca del “malestar sobrante”. Revista *Topía*. <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Butler, Judith (2020, 2 de junio). La pandemia, el futuro y una duda: ¿qué es lo que hace que la vida sea vivible? *lavaca.org* <https://lavaca.org/notas/judith-butler-la-pandemia-el-futuro-y-una-duda-que-es-lo-que-hace-que-la-vida-sea-vivable/>
- Brown, Wendy (2020). *En las ruinas del neoliberalismo: el ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

CAPÍTULO I

Los derechos humanos y la transmisión. Diferentes lenguajes

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. UN DERECHO MULTIPLICADOR DE DERECHOS

Ana María Rodino

1. Origen y plataforma fundacional. ¿Dónde nace, con qué características? (su ADN)

Hoy en día tendemos a considerar los derechos humanos tan propios de la condición humana y tan esenciales para nuestra vida como respirar, alimentarnos o movernos. Sin embargo, su significado es complejo y nunca es automático. Aunque los derechos humanos a veces parezcan naturales y autoevidentes, no es así porque no nos fueron “dados” por la naturaleza ni por un ser superior: son una creación cultural, una construcción humana, ocurrida a lo largo de la historia de la humanidad y aún en proceso. No se ganaron de una vez para siempre, ni su cumplimiento es espontáneo, ni su comprensión es intuitiva... Cada nueva generación debe aprenderlos y ejercitarlos; cada generación mayor debe respetarlos, defenderlos y enseñarlos. Por eso, la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante, DUDH), al mismo tiempo que los consagró convencionalmente, señaló desde su Preámbulo cuál era el camino para hacerlos realidad. Permítanme citarla brevemente, porque es el documento internacional fundacional de los derechos humanos (aunque no sea vinculante

para sus firmantes sino una expresión de principios compartidos) y, además, porque es un texto bello e inspirador:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, (...)

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos... (DUDH, Preámbulo)

Retomando la idea anterior, el camino para hacer realidad los derechos humanos, sostiene de entrada la Declaración Universal, es la enseñanza y la educación. Esta es la partida de nacimiento de la Educación en Derechos Humanos (en adelante, EDH). Y enseguida, su reconocimiento se enriquece en el Art. 26 de la misma Declaración, que consagra el derecho a la educación con conceptos esenciales que en los años siguientes se reiterarán y ampliarán en otros instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos. Óiganlo ustedes expresados en su párrafo 2:

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

promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (DUDH, Art. 26)

Este es la sustancia del derecho a la educación: precisamente, la educación en derechos. De este párrafo extraemos dos inferencias importantes:

(1) Que el derecho a la educación tiene la particularidad de ser **el único al que se le asignan fines específicos**, lo que no ocurre con otros derechos humanos (¿acaso se declara para qué o cómo hay que trabajar, formar una familia, expresarse, circular, reunirse, o asociarse, por ejemplo?); y

(2) Esta particularidad tan exclusiva refuerza la idea de que la educación en derechos es la parte central, la médula del derecho a la educación, del cual no puede separarse.

Los pensadores que inspiraron la DUDH, sus redactores y quienes la firmaron, aún en su idealismo visionario, sabían que declarar los derechos, por sí mismo, no los hace realidad. Lo que entonces acordaron declarar era, como dijeron, un *ideal común*, un conjunto de elevadas aspiraciones que los Estados del mundo se comprometían a alcanzar. Aspiraciones justas, claramente formuladas y fundadas, pero aspiraciones al fin hasta tanto no se pusieran en práctica. Y poner en práctica de manera efectiva los derechos humanos declarados debía ser una construcción progresiva de cada Estado.

Esa construcción sólo es posible si todas y todos los habitantes – mandantes y mandatarios por igual– conocen los derechos humanos, los asumen como parte de su condición de ciudadanos, los ejercen y los defienden, para sí y para la sociedad entera. Pero las conductas individuales y colectivas que hacen realidad el respeto a los derechos en la vida diaria no se pueden alcanzar sin procesos de enseñanza-aprendizaje que las cultiven de manera deliberada y sistemática. Es decir, si no se educa explícita y obligadamente en derechos humanos. En otras palabras, si la EDH no se aplica como un derecho.

La educación en derechos humanos (de aquí en adelante abreviada EDH) es interpretada por algunos expertos como parte del derecho a la educación dentro del rango de *aceptabilidad* del derecho, porque la consideran una condición de calidad educativa (Tomasevsky, 2004). ¿Recuerdan los 4 rasgos o características del derecho a la educación, que son también las obligaciones del Estado al respecto? Voy a refrescar su conocimiento. Ellos son: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. Como mencioné, es dentro del rasgo de *aceptabilidad de la educación* que se incluye la enseñanza de la EDH como componente de la calidad educativa.

Otros autores prefieren considerar a la EDH un derecho humano separado, de carácter emergente, esto es, todavía en proceso de positivización, y de tipo colectivo. No obstante, quienes se inclinan por la segunda perspectiva no dejan de reconocer que está íntimamente asociado al derecho a la educación y que, como él, abre la puerta al conocimiento y la práctica de los demás derechos humanos. Cualquiera sea la postura que se prefiera, en realidad no hay diferencia en sus implicaciones prácticas.

2. Un derecho multiplicador de derechos.

¿Cómo lo logra?

Como dije, entre estas posturas no hay diferencias en cuanto a implicaciones prácticas: para ambas, la EDH es un derecho humano que el Estado debe garantizar. Es un derecho humano como el derecho que la engloba: el derecho a la educación. (Recuerden que el rasgo de *aceptabilidad* de la educación incluye la calidad).

Respecto al derecho a la educación en general (referido a las distintas disciplinas, modalidades educativas y niveles de escolaridad), ya la literatura especializada ha señalado que es, en sí, un derecho multiplicador, derecho “puente” o derecho “llave” porque facilita el acceso al ejercicio de todos los demás derechos humanos (Tomasevsky, 2004). Ahora bien, si nos focalizamos en el componente central que hace a la calidad de la educación –la EDH– ese poder multiplica-

dor aumenta, se potencia. Por un lado, porque es más directo e inmediato (impulsa el empoderamiento, o, en palabras de Amartya Sen, la capacidad de *agencia* individual y colectiva) y por otro, por la rapidez e integralidad de su impacto en las personas (porque conmueve a la vez su cognición, su afectividad y su voluntad de acción).

Cualquier definición de la EDH que tomemos de la literatura señala hacia formas o caminos de multiplicación. Sintetizo aquí cuatro distintas, pero complementarias. La EDH es

1. Una formación sustentada en la dignidad de las personas y los derechos inalienables que de ella se derivan (DUCH);
2. Una práctica de mediación entre el reconocimiento filosófico y legal de los DDHH y la vigencia o realización de los DDHH en la vida social (Rodino);
3. Un proceso mediante el cual se dota a las personas de habilidades y herramientas (cognitivas, afectivas y para la acción) a fin de que las personas se reconozcan y se conduzcan como *sujetos de derechos*, y trabajen a favor de los DDHH y la creación de una *cultura global de DDHH* (Amnistía Internacional, Sección Española);
4. Una formación para el ejercicio activo de la ciudadanía, la convivencia democrática y una cultura de inclusión y paz. (ONU, Plan de Acción para la 1ª Etapa del Programa Mundial para la EDH, 2005)

Las primeras dos definiciones se enfocan en conceptualizarla a partir de sus fundamentos teóricos y el impacto que logran. Son impactos de comprensión, de esclarecimiento. Las dos últimas se orientan más bien a definir su metodología formativa y los efectos que persigue. Son efectos movilizantes, empoderantes, de creación de *agencia*. O sea, ya la miremos teórica o metodológicamente, la EDH busca transformar a las personas para que se comprometan en hacer realidad los DDHH.

Permítanme profundizar primero en el camino conceptual que recorre la EDH, apoyándome en trabajos propios anteriores, y referirme después al camino metodológico (aunque esta separación tiene solo

una finalidad expositiva, porque en la práctica ambos caminos confluyen, son inseparables).

La EDH es una práctica de mediación y transformación. Es un puente que conecta las normas de DDHH con la realidad concreta de las sociedades: hay que transitarlo necesariamente si se desea que las normas modifiquen de manera efectiva las sociedades. Porque hacer realidad los DDHH exige traducir las normas que consagran derechos en políticas que mejoren la vida de la gente y en prácticas concretas (es decir, conductas) que los respeten.

Para avanzar en ese camino, la EDH es una herramienta muy poderosa. Si bien hay otras herramientas que contribuyen a hacer vigentes los derechos en cada sociedad (la aplicación de la ley por la justicia, la jurisprudencia, la abogacía de casos concretos y el cabildeo o “diplomacia ciudadana”), la EDH es la más poderosa. Uno, porque las otras herramientas tuvieron que ser precedidas por alguna educación en derechos humanos que formara agentes para usarlas por primera vez (agentes públicos o activistas civiles); dos, porque esas otras herramientas tuvieron que ser seguidas por nuevos procesos formativos para extender su uso a nuevos agentes y ampliar su impacto. Las transformaciones sociales que activan normas de derechos humanos siempre tienen en su origen un disparador educativo y se reproducen a través de multiplicadores educativos.

Una aclaración importante sobre el ámbito de cobertura de la EDH. La EDH promueve políticas de acción y prácticas tanto *públicas* como *privadas*. Políticas y prácticas públicas porque busca que se cumplan los derechos humanos en los espacios colectivos de la comunidad, los relacionados con la gestión de los intereses comunes (sistema judicial, salud pública, seguridad social, educación, seguridad ciudadana, etc.). Pero también busca incidir en el ámbito de lo privado porque persigue que los derechos humanos guíen hasta las conductas y relaciones más íntimas entre las personas: las de familia, de pareja y de amistad.

Al educar en derechos se aspira a formar a la vez *en* una visión del mundo y *para* prácticas concretas en el mundo (prácticas de relación, de colaboración y de gestión colectiva) entre sujetos que se reconocen iguales en dignidad y derechos y que actúan de manera autónoma, crítica y responsable, guiados por principios éticos. Por eso a veces se la llama usando las dos preposiciones –educación **en** y **para** los derechos humanos– a fin de destacar su doble sentido de filosofía y de código de acción.

Es decir, la EDH trabaja activamente por crear una *cultura de derechos humanos*, entendiendo por tal una visión de mundo donde los derechos humanos sean entendidos y respetados como pautas reguladoras de la convivencia social. Por ello se plantea *fin*es orientados a desarrollar varias dimensiones del sujeto y de las sociedades humanas: fines de naturaleza ética, *crítica* y *política*.

Fines éticos: Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona.

Fines críticos o histórico-críticos: Formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno vive con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. En otras palabras, formar al sujeto para el juicio crítico de sí mismo y de sus contextos de relación –desde los más cercanos e inmediatos (su familia, su comunidad cultural) hasta los más distantes y mediatizados (su país, su región, su mundo contemporáneo)–.

Fines políticos: Formar en el compromiso activo por modificar todos los aspectos de la realidad que violen u obstaculicen la concreción efectiva de los derechos humanos, en el orden individual y social. En breve: formar para conceptualizar los cambios necesarios y para hacerlos realidad.

La EDH es, entonces, un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de contextos deseables.

Por tanto, “enseñar los derechos humanos” no significa brindar cierta información (contenidos o datos) a quienes la desconocen,

como si fueran fórmulas matemáticas, leyes físicas o accidentes geográficos. Tampoco hay algunas personas que “tienen el saber”, y están listas para “transmitirlo” a otras personas que lo ignoran. El reto es ir construyendo *una visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana*. Se trata de formar (y formarnos nosotros mismos) en esa visión y para ponerla en práctica. Y digo formarnos porque el educador o educadora en DDHH está inmerso en el mismo proceso de aprendizaje que sus estudiantes.

Ahora ahondaré en el camino metodológico de la EDH.

Fines tan integrales/holísticos como los que mencioné –éticos, críticos y políticos– exigen un abordaje metodológico complejo. Por eso, el trabajo de educación en derechos (sea en ámbitos formales o no formales; escolares, universitarios o especializados) tiene que avanzar al mismo tiempo en tres líneas de enseñanza-aprendizaje:

Una línea de *conocimientos* específicos sobre DDHH y constructos relacionados, como democracia y Estado de derecho; una segunda línea de *valores y actitudes* coherentes con la perspectiva de derechos y democracia, y una tercera línea de *competencias o capacidades para la acción* en defensa de los derechos y la democracia. Las tres son igualmente importantes y necesarias. Como los pies de un trípode, sólo juntos pueden sostener prácticas de conducta personal ética, crítica y políticamente transformadora.

En síntesis, educar en derechos humanos implica desarrollar un saber, un querer y un poder ejercitar y defender los derechos humanos, propios y de los demás. Es una condición del ciudadano/a. Y es una empresa que debe movilizar el intelecto, los sentimientos y la voluntad de acción de educadores y educandos por igual. Una empresa integral, como somos los seres humanos.

3. Acción multiplicadora y transformadora de la EDH dentro de la enseñanza legal de los DDHH. ¿En que incide y cómo?

Estoy convencida que la EDH también transforma y enriquece la enseñanza del derecho, en especial del derecho constitucional de los DDHH, tal como ha sido entendida tradicionalmente, lo cual a mi entender le presenta algunos desafíos interesantes. Señalo sucintamente dos, los dejo como disparadores para la discusión posterior.

- 1) El desafío de enseñar los DDHH no solo como normas jurídicas sino también como pautas para la convivencia cotidiana. Y si son eso, todos y todas somos responsables de su cumplimiento, no solo el Estado y sus agentes. (Moralmente, aunque no siempre lo seamos jurídicamente). Pautas a veces polémicas, no exentas de conflicto y debate, también abiertas a la negociación... El aterrizaje en la cotidianeidad complejiza, pero sin duda enriquece la doctrina y la práctica del derecho.
- 2) El desafío de emplear metodologías que sin abandonar el abordaje intelectual sacudan emociones, apelen a los afectos y exhorten al compromiso de actuar para construir comunidades más igualitarias, más justas, más solidarias, en síntesis: más humanas.

Estos aportes y dinámicas multiplicadoras de la EDH (conceptuales y metodológicas) son potencialidades, que el educador debe actualizar, poner en acción. Es importante reconocerlas, hacer el máximo aprovechamiento de ellas en cada contexto concreto donde se desarrollen programas de EDH.

En pocas palabras, la EDH nos enseña que hay que poner cabeza, corazón y manos en esta tarea. Porque de ella depende nuestra felicidad como individuos, nuestra sostenibilidad como sociedades democráticas y nuestro destino como especie.

Bibliografía

Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.

Rodino, Ana María (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IDH*, Vol. 6.

Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40. San José, IIDH, 2004, pp. 341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475>

ENSEÑANZA, MEMORIA Y TRANSMISIÓN

Viviana I. Seoane

La memoria es susceptible de ser transmitida de generación en generación. Cuando diseñamos una propuesta de enseñanza, la pregunta que nos interpela es cómo aportar al proceso de transmisión de lo narrado y de lo que aún requiere de palabras que nombren las experiencias de lxs oprimidxs, perseguidxs y explotadx por el capitalismo patriarcal. Es también preguntarnos qué enseñamos, cómo enseñamos, qué autorxs y perspectivas teóricas están presentes y ausentes en los programas de las asignaturas, quiénes están autorizadx a hablar en el currículum universitario, quiénes están autorizadx a hablar en las aulas. La transmisión es un proceso en permanente construcción dado que la memoria refiere a lo que se recuerda y olvida, pero sobre todo a la experiencia inscripta en los cuerpos. Como afirma Pilar Calveiro (2006),

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. (p.377)

Una pedagogía de la memoria nos exhorta a recuperar las experiencias en dicha transmisión. Experiencia siempre plural, individual y colectiva, íntima y privada, remite a un pasado como estudiantes y graduadxs, a una militancia en el ámbito universitario que imprime nuestra subjetividad docente.

Como universitarixs, investigadorxs, militantes del campo popular sentimos la enorme responsabilidad de mantener la memoria sobre el pasado en lo que atañe al terrorismo de Estado, pero también sobre las consecuencias económicas, políticas, sociales del neoliberalismo como proyecto globalizado. En un trabajo anterior, reflexionábamos acerca de cómo los procesos autoritarios y represivos inscriptos en la dominación neoliberal que tuvieron lugar desde mediados de la década del 70 en América Latina acallaron las voces de quienes denunciaban las injusticias contra los grupos oprimidos, afianzando su hegemonía en base a una política y acciones dirigidas a borrar la memoria colectiva y el pasado (Martínez y Seoane, 2019). Por su parte, la meritocracia neoliberal vino a justificar la formación de emprendedores capaces de desarrollarse en forma individual e individualizante capitalizando sus recursos en beneficio propio y subordinados a las condiciones que impone el mercado, así como a jerarquizar las carreras académicas basadas en esta lógica individual (Seoane, 2020).

Soy parte de una generación que ingresó a la universidad promediando la dictadura cívico-militar del 76. Estudiamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), edificio construido en 1967 durante la dictadura de Onganía -Edificio Tres Facultades-. En esos años, nos fuimos conociendo, elegimos refugiarnos en el grupo de compañerxs y organizarnos para investigar y denunciar a aquellxs profesorxs cómplices del proceso militar. En particular, de

quien fuera profesor titular de la materia a la que dediqué mi carrera como docente y en la que hoy me encuentro ocupando ese cargo¹. Nos recibimos en democracia y comenzamos la carrera docente en la misma facultad. En el 2014, nos trasladamos a un edificio propio en el predio del ex Batallón de Infantería N°3 donde funcionó desde fines de 1975 un centro clandestino de detención, tortura y exterminio en el marco de las Fuerzas de Tarea N°5 de la Armada Argentina.

Un trabajo sostenido desde hace muchos años de parte de investigadores y equipos docentes ha permitido recuperar esta historia aportando así a la construcción de la memoria de nuestra facultad. Sin embargo, ante el inminente recambio generacional de docentes de la carrera de Ciencias de la Educación, compartimos con algunas colegas la preocupación de no haber hecho aún un trabajo de pasaje a las generaciones más jóvenes de nuestra experiencia de lucha como estudiantes y como graduados. Hoy los estudiantes reclaman esa narración para inscribir su experiencia como militantes estudiantiles en una historia que presenta continuidades y rupturas, disputas de sentido político pedagógicas en torno de la formación de los futuros profesionales de la educación. Como señala Rosario Badano (2018),

La narración de las memorias sociales y colectivas necesita tanto del sujeto o artefactos de enunciación como de la posibilidad de escucha para que no se constituya en un dis-

1 Se trata de Juan Stomo, vicerrector del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP) entre el 1/3/75 hasta su renuncia el 18/2/77, vinculado a las fuerzas de seguridad fue responsable del interrogatorio y posterior secuestro y desaparición en septiembre de 1976 de al menos 4 estudiantes, conocido como La Noche de los Lápices; desde 1979 asume como interino en la cátedra Política y Legislación de la Educación Argentina de la carrera de Ciencias de la Educación de la FAHCE-UNLP hasta 1984 cuando es limitado en sus funciones luego de las sucesivas denuncias presentadas por los estudiantes al decano normalizador. Para más información consultar el trabajo de Meschiany, T. (2020) Entre los archivos y los recuerdos. Un estudio sobre el Colegio Nacional (UNLP) en el pasado reciente (1973-1976). *Revista Fermentario*, 14 (2), pp. 96-114. ISSN 1688 6151; Garatte, L. (2015) Dirigentes radicales y grupos académicos de Ciencias de la Educación durante la "normalización" de la Universidad Nacional de la Plata (1983-1986). *Sociohistórica*, no 36. ISSN 1852-1606 <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/>

curso exterior a los sujetos sino que el proceso de transmisión se encarna, circule y cuando lo hace, necesariamente transforme. (p. 219)

Compartimos con algunxs estudiantes, gaduadx y docentes el interés por llevar a cabo durante este año ese trabajo de recuperación y resignificación de nuestra carrera y de algunas voces silenciadas. Constituye un aporte pequeño pero necesario hacia la transversalización de la perspectiva crítica feminista y de DDHH que desde espacios y proyectos de investigación y extensión de la FaHCE se viene realizando.

Con el equipo docente de la cátedra² hemos dado pequeños pasos a modo de aproximaciones en el proceso de transversalizar e inscribir la propuesta de formación en la perspectiva de DDHH. Cabe señalar que el paso más osado -por la complejidad que esto supone- viene siendo un trabajo de lectura y apropiación de discusiones y conceptos aportados por las epistemologías críticas feministas y decoloniales porque nos permiten problematizar la formación universitaria.

Varios son los puntos de inflexión que hicieron del feminismo una epistemología crítica desde los años sesenta del siglo XX. Uno de ellos ha sido el cuestionamiento y denuncia de la supuesta “objetividad” de la ciencia moderna que produjo conocimiento sesgado, invisibilizando la participación de las mujeres en el campo de la historia, la economía, la cultura. La ciencia es sexista también porque negó la participación de los varones que no se correspondían con el modelo de masculinidad hegemónica y de aquellas identidades sexuales que escapaban a la categorización binaria de lo femenino y masculino. Como afirma Diana Maffia (2007), el principal problema del sexismo en la ciencia no es sólo del orden de las diferencias entre hombres y mujeres sino sobre todo de la jerarquización de dichas diferencias que ubica a las mujeres en una posición de desventaja. Una diferencia que

2 La cátedra es Política y Legislación de la Educación de las carreras Prof. de Ciencias de la Educación y Prof. de Educación Física.

se piensa, se cree biológica y por esa misma razón natural, se naturaliza.

También la ciencia moderna es etnocéntrica y eurocéntrica, es decir presenta una visión del mundo que se ha vuelto hegemónica, es decir, se ha generalizado y naturalizado como la única visión legítima. Nuevamente, Diana Maffia dirá la ciencia desde una posición de poder produce verdad, y presenta la experiencia europea como un universal (2007, p. 91).

Otro punto de inflexión lo constituye la inscripción de las relaciones de sujeción y opresión de las mujeres en una organización social, económica, política y cultural más amplia al que denominan patriarcado, junto a la caracterización del patriarcado como sistema de dominación. El patriarcado subalterniza a las mujeres, a los varones que no responden a los mandatos hegemónicos, inferioriza lo diferente respecto del sujeto hegemónico (negrx, indix, campesinx), lo que no puede normalizar (personas con discapacidad). Es una construcción histórica y social que es necesario interpelar si queremos vivir en sociedad más justas e igualitarias. Y la educación tiene mucho que aportar en este sentido, puede cuestionar sus bases ideológicas, como también alojar a aquellas identidades que históricamente han sido excluidas, discriminadas, estigmatizadas, oprimidas y explotadas.

Como dice Marcela Lagarde, la perspectiva y análisis feminista y de género,

/.../ 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 (1996, p. 15).

En este sentido, los feminismos y la teoría de género aportan a la redefinición de los principios de justicia en la vida social y nos permiten asumir una posición crítica respecto del relato de emancipación

social y cultural con el que se asocia a los sistemas educativos. Cuestionar los saberes de referencia es posible gracias a la movilización política y social en favor de los derechos de las mujeres, de las disidencias sexuales, de los migrantes, campesinos, indígenas, personas con discapacidad, entre otros grupos subalternizados. Los feminismos profundizan nuestra mirada y ponen de relieve los sesgos sexistas y racistas que prevalecen en la sociedad y también en nuestro sistema educativo, sesgos que vulneran derechos de grupos y personas.

Al mismo tiempo que nos asomábamos a las perspectivas críticas que nos permitieran interrogar nuestra matriz de formación, cada una del equipo de cátedra continuaba su formación a través de los posgrados, pero también en las calles participando de espacios y organizaciones políticas, sociales, feministas, sindicales. Por ese entonces, llegó a nuestras manos el libro *Una arqueología de las presencias* (Badano, 2017) trabajo de reflexión político pedagógico realizado sobre la muestra fotográfica *Ausencias* de Gustavo Germano sobre lxs desaparecidxs de la provincia de Entre Ríos, expuesta en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Conmovidxs, buscando establecer nexos entre feminismo y memoria, en el año 2018 decidimos armar el Ciclo *Narrar la memoria. DDHH y Educación* dirigido principalmente a nuestrxs estudiantes³. El espacio y el diálogo que allí se generó fue potente dado que muchxs se acercaban por primera vez a estos temas. Se trató de una experiencia que dejó también marcas en nosotrxs y aportó ideas y reflexiones para continuar revisando nuestra propuesta de enseñanza.

El segundo movimiento lo dimos al incorporar en el 2017 al programa de la materia textos que nos permitieran interpelar sus bases teóricas. Elegimos no reemplazar sino interpelar con la esperanza de mos-

3 Para presentar el libro contamos con la presencia de Rosario Badano y Rosana Maricel Ramírez (UADER-UNNER), y con María Pía López (UNGS). Otra actividad fue la proyección *Todos son mis hijos*, documental de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, y contamos con la presencia de su director, Ricardo Soto Uribe, y de Lucía García Itzigsohn (UNLP/UNAJ). En el 2023, año en el que se cumplieron 40 años de democracia ininterrumpida, se organizó una reedición del ciclo como parte de la propuesta de cátedra.

trar las ausencias y los grandes olvidadxs por el sistema educativo y por la política educativa. Interpelar sobre todo la matriz de pensamiento colonial en la que nosotrxs como docentes fuimos formadxs. Cambiar el programa de la materia nos puso a revisar nuestra posición frente a la exclusión, la discriminación, la opresión. Elegimos tomar los aportes de las epistemologías críticas para mostrar algunos límites del relato moderno emancipador en el que se sitúa el sistema educativo. Creemos que estas acciones marcan un camino posible hacia la transversalización de la perspectiva de DDHH en la propuesta de enseñanza.

El tercer movimiento tuvo lugar cuando nos inscribimos en el seminario de posgrado “DDHH: fundamentos y perspectivas organizado” por la Red de DDHH del CIN. Esa experiencia puso al equipo de cátedra nuevamente a revisar nuestro programa y a decidir cambios para sumar algunas de las lecturas que hicimos como estudiantes de posgrado. En este sentido, el seminario aportó a consolidar este trasvasamiento y a producir un espacio dentro del programa dedicado fundamentalmente a tratar el derecho a la educación. Sabemos también que cuando se curriculariza una perspectiva se corre el riesgo de encerrar sus aportes en una unidad del programa de manera que se correspondan con un conjunto de clases, mientras la planificación de la cursada y la cursada en sí sigue inmutable recorriendo un camino conocido por todxs. La tarea que sigue es lograr que los DDHH sean no sólo un tema del programa sino como perspectiva en cada clase, en el análisis de los temas que enseñamos, en las formas de alojar a nuestrxs estudiantes.

Para cerrar, entendemos como equipo docente que no es posible transversalizar en la enseñanza la perspectiva de DDHH sin un trabajo de memoria y rescate de las experiencias pedagógicas emancipadoras de los movimientos y organizaciones de trabajadorxs y estudiantes en la defensa de la educación como un derecho, que vuelvan visibles las ausencias sostenidas largamente por el sistema educativo. Desde la educación superior, abrirnos y acercarnos a las organizaciones sindicales, estudiantiles, feministas, LGBTIQ+, de personas con

discapacidad, trae a las aulas la agenda pública, nos permite interpelar dicha agenda a partir de nuestras reflexiones, preparar de otro modo a nuestrxs estudiantes porque ofrece nuevas herramientas para comprender este presente.

Asumir una posición crítica supone la defensa de la educación como derecho y el derecho a la educación, poniendo el foco en los grupos oprimidos y excluidos de un proyecto educativo moderno que invisibilizó históricamente determinadas presencias o las recluyó a determinadas propuestas de enseñanza sobre principios que son sexistas y racistas: mujeres, indígenas, campesinos, personas con discapacidad, disidencia sexual, entre otras. Supone también analizar todos los temas en perspectiva de DDHH y sobre todo cuestionar el sexismo, el racismo, la desigualdad, la discriminación, la violencia contra las mujeres que también se observa en el ámbito de la propia institución. (Caballero Álvarez, 2011).

Necesitamos tomar distancia del currículum, sostener un acto de desconfianza, interpelarlo y traspasar sus límites (Lopes Louro, 2012); volver a la teoría para comprender, para enseñar a transgredir y para liberarnos de la opresión y sujeción a la que nos somete el capitalismo patriarcal, reconociendo la posición de sujeto de las personas más despojadas de sus derechos (bell hooks, 2021). Necesitamos producir una pedagogía de la memoria como pedagogías de posibilidad, interpellando constantemente el sentido de lo público, construyendo ciudadanía universitaria ampliada que interpele a lxs estudiantes como sujetos histórico-políticos (Badano *et al.*, 2019); una pedagogía de la pregunta que estimule la curiosidad, articule palabra-acción-reflexión, una pedagogía que asuma el riesgo de toda práctica creativa, liberadora (Freire, 2014, pp. 69-80). Una pedagogía de la memoria para traer e inscribir el pasado en el presente construyendo horizontes de interpretación de las actuales demandas, entre ellas, las de niñxs y jóvenes que por sus adscripciones identitarias de clase, sexo, sexualidad, edad, etnicidad, politicidad, discapacidad, ven a diario cómo se vulnera su derecho a recibir educación.

Bibliografía

- Badano, R. (comp.) (2017). *Una arqueología de las presencias. Reflexiones a partir de la Muestra Ausencias*. 1ra edición ilustrada. Paraná: Editorial UADER.
- Badano, M. del R. (comp.) (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Red Interuniversitaria de Derechos Humanos - RIDDHH- del Consejo Interuniversitario Nacional y la Universidad Autónoma de Entre Ríos - 1a ed. Paraná: Editorial UADER.
- Badano, M. del R. (comp.) Ramirez, R. y Pisarello, M. V. (2018). *Educación y Derechos Humanos en Argentina. Apuestas y propuestas de transmisión y enseñanza*. Rosario-Santa Fe. <https://doi.org/0.14409/cya.v0i33.10380>
- bell hooks (2021). *Enseñar a Trasngridir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L.
- Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLI N° 3-4. (pp. 45-64)
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 359-382)
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Ed. horas y HORAS.
- Lopes Louro, G. (2012). 'Extrañar' el curriculum. En: Spadaro, M. y Femenías, M. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. (pp. 109-121) <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>

- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres de la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol.12 (28). <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Epistemolog%C3%ADa-feminista.-La-subversi3n-semi3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf>
- Martínez, M. E. y Seoane, V. (2019). Feminismo y Educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria. En Ramírez, R. y Pisarello, M. V. (Comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*. (pp. 179-193). Paraná: Editorial UADER.
- Seoane, V. (2020). Una lectura feminista del concepto 'liderazgo educativo'. En: Seoane, V. y Martínez, M. E. *Derechos Humanos, Feminismos y Educación. Interpelaciones y experiencias*. (pp. 91-112). Rosario: Prohistoria.

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS: ¿Y AHORA CÓMO HACEMOS? REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

Miranda Cassino

Muchas veces suele ocurrir que damos por evidentes y conocidas ciertas perspectivas de trabajo y también a ciertos autores y autoras. En línea con algunas de las cuestiones que voy a plantear más adelante en este texto, me gustaría comenzar recuperando un pequeño fragmento de Theodor Adorno, filósofo alemán que emigró a Norteamérica para escapar del horror nazi. Su obra es vasta y meticulosa, extendiendo siempre los alcances de la teoría crítica. Sin embargo, el escrito que contiene el fragmento que aquí comparto es más coloquial y no aspira a dar una visión acabada del tema, sino que más bien se presenta un problema, una pregunta y nos involucra en la búsqueda de una solución. El fragmento dice así:

Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue, la barbarie

persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída¹.

En 1966 Adorno presentó de esta forma, con mucha simpleza y también con toda crudeza, su mirada respecto del objetivo último de cualquier proyecto educativo. Este enunciado (presentado casi bajo la forma de un imperativo) nos deja frente a dos grandes interrogantes. El primero podríamos formularlo de la siguiente manera: ¿cómo es pensable que pueda repetirse? Y el segundo, más acuciante aún: ¿cómo hacemos para que no se repita?

En relación a la posibilidad de encontrarnos ante gravísimas violaciones a los derechos humanos y la ocurrencia “actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad”², estimo que todas y todos quienes trabajamos en derechos humanos estamos alertas frente a la posibilidad de emergencia de formas de deshumanización que menoscaben la dignidad humana. Allí radica el meollo de hacer pensables situaciones tan extremas. Sin embargo, como aprendimos en este tiempo a propósito del éxito de la película sobre el Juicio a las Juntas, nunca está de más hacer presente y poner en palabras por qué hacemos lo que hacemos.

Por otra parte, la pregunta respecto del cómo hacer es un interrogante de otro orden. Sería la pregunta sobre lo procedimental, pero que excede muy ampliamente a una táctica o receta y que se despliega casi como un arte. Es por eso que me gustaría reflexionar en este espacio sobre los modos de pensar la educación en derechos humanos.

Educar no es transferir conocimientos

En línea con las reflexiones anteriores, considero muy importante sostener que educar en derechos humanos no se vincula directamente con el mundo del derecho. Lo excede, lo rodea y se proyecta sobre

1 Adorno, Th. (1967). La educación después de Auschwitz. En: *Critical models. Interventions and catchwords*. New York: Columbia University Press.

2 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), preámbulo.

otros horizontes. Este postulado nos habilita a trabajar en paralelo al mundo de las normas y las reglamentaciones, por fuera de esas lógicas y definiendo objetivos propios.

Creo que una experiencia personal puede aportar profundidad para este planteo. A lo largo de los años que hace que trabajo como capacitadora y formadora en derechos humanos tuve la suerte de estar frente a muchos y variados auditorios. Entre esos muchos estuvieron policías y trabajadores/as y directores de cárceles. En cada ocasión que interactué con personas que se desempeñaban en este tipo de instituciones (llamémoslas instituciones vinculadas a la seguridad pública y al encierro), me llamó poderosamente la atención que siempre conocían perfectamente la normativa aplicable a su función. Sin embargo, ese saber “enciclopédico” que les permitía recitar por ejemplo las “Reglas Mandela”³ (que son un listado de principios sobre cómo se debe tratar a las personas privadas de su libertad) o el “Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley”⁴ no terminaba de poner en cuestión sus prácticas profesionales. De esta forma, los derechos humanos se les presentaban como algo ajeno a su vida y sus quehaceres cotidianos. Quienes hayan trabajado con estas/os destinatarias/os reconocerán en este ejemplo alguna de sus propias experiencias, pero hay muchísimas más.

En las Universidades, que es otro de los focos de nuestra mirada en este Encuentro, existen ejemplos comparables. Si pensamos en este ámbito, encontraremos muy diversas situaciones donde el manejo del contenido de las normas y regulaciones no llega a cuestionar prejuicios y estereotipos que vemos plasmados en la diaria de las aulas. Vale

3 Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela). Asamblea General, resolución 70/175, anexo, aprobado el 17 de diciembre de 2015.

4 Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley. Adoptado por la Asamblea General en su resolución 34/169, de 17 de diciembre de 1979. En Argentina se incorpora con el Decreto 637/2003, donde se establece que “la policía federal argentina, la gendarmería nacional, la prefectura naval argentina y el servicio penitenciario federal deberán presentar un informe anual sobre las medidas adoptadas para la difusión e implementación del mencionado código”).

aquí también un ejemplo, recopilado de la experiencia del seminario de posgrado “Derechos humanos, fundamentos y perspectivas”⁵. Una de las actividades diseñadas para ese espacio de formación y actualización docente involucraba la reflexividad respecto de las propias prácticas docentes, sea cual fuere la disciplina de desempeño. Entre las muy ricas reflexiones que las/os docentes fueron compartiendo, vimos aparecer comentarios e intervenciones cargados de creencias abiertamente clasistas y discriminatorias respecto de las/os estudiantes. En estos casos, llegamos a ver que ni el ejercicio ni las lecturas recomendadas lograban poner en cuestión tramas de sentidos fuertemente arraigadas. Encuentro en la emergencia de ese tipo de intervenciones algo sintomático que precisa ser escuchado, sin magnificarlo pero sin minimizarlo tampoco.

La pregunta que surge entonces es ¿por qué agentes públicas/os que viven en nuestra sociedad se desinteresan tanto de los efectos de sus prácticas como de la efectividad de las normas que regulan nuestra convivencia en tanto que comunidad?, ¿cómo es que sucede eso?

Estas reflexiones se orientan a hacernos recopilar las condiciones de posibilidad de esos quiebres entre teoría y práctica. Apuntan también a poner la mirada en aquellas cuestiones que hacen que el objetivo no se realice, a revisar los problemas metodológicos respecto de contenidos que nos implican de forma muy directa. Estas preguntas podemos complejizarlas recuperando una cita de Walter Benjamin, otro filósofo alemán perseguido por el nazismo. Al reflexionar sobre cómo profundizar la lucha contra el fascismo el autor sostenía que:

El asombro porque las cosas que vivimos sean “aún” posibles en el siglo veinte no es nada filosófico. No es el co-

5 Este seminario es una experiencia de formación virtual en derechos humanos para docentes de las Universidades nacionales, desarrollada en conjunto por la Red Interuniversitaria Nacional de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (RIDDDHH-CIN) y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (SDH), a través de su CampusDH durante los años 2020 a 2022.

mienzo de ningún conocimiento, salvo del de que la idea de la historia de la cual proviene carece ya de vigencia”⁶.

Esta frase que podría pasar casi inadvertida se nos vuelve muy actual si reflexionamos sobre las prácticas docentes en materia de derechos humanos. ¿De qué nos habla nuestro asombro ante las diferentes formas de discriminación y violencias? Una primera aproximación me lleva a plantear la idea de que no es que el conocimiento de la norma resulta superfluo, sino más bien que el conocimiento de las normas por sí solo no alcanza para modificar las prácticas y, mucho menos, nuestras realidades de discriminaciones superpuestas y exclusiones. Diríamos que el conocimiento del contenido de la norma es una condición necesaria pero no suficiente.

Una segunda cuestión que aparece, entre las varias cuestiones que podemos señalar en esta línea, es destacar que fallamos en algo en el acercamiento a esas personas, en relación a los objetivos últimos de una formación en derechos humanos. Y sostengo que fallamos mancomunadamente, porque la educación en derechos humanos no es materia de una asignatura o una carrera en particular sino de instituciones, instituciones públicas.

A su vez, creo que fallamos porque muchas veces partimos de uno o de varios de estos presupuestos. El primero se relaciona con considerar que el saber es una “cosa” que se tiene. De este primer supuesto se desprenden los siguientes. El segundo refiere a la creencia de que una vez que el saber se tiene, se detiene. El tercero es un presupuesto conocido para el mundo de la educación y se vincula a la creencia de que el saber es algo que la/el docente tiene y que la/el estudiante no tiene, instituyendo jerarquías. Y, finalmente, en cuarto lugar, aparece la idea de que saber de derechos humanos tiene que ver con un contenido enciclopédico de contenido jurídico.

6 Benjamin, W. (1971). Tesis de Filosofía de la Historia. En: *Angelus novus*. Barcelona: Edhasa. Tesis VIII.

El funcionamiento coordinado de estos presupuestos tiene el efecto de presentar una realidad donde educar en derechos humanos requiere centrarse en el estudio y conocimiento de normas y definiciones del derecho internacional, opacando aquel objetivo último del proyecto educativo del que hablaba Adorno. Es así que podemos conocer el funcionamiento de alguno de los sistemas de protección de los derechos humanos, o que podemos conocer detalladamente los procesos de memoria, verdad y justicia y no por eso enfrentarnos en el quehacer diario con la pregunta por la efectivización de esos derechos. En este marco considero que educar en derechos humanos apunta siempre a un método de trabajo que se trama en torno de preguntas más que de respuestas.

Educar en derechos humanos “exige la convicción de que el cambio es posible”

Llegamos a este punto tratando de delimitar qué es esto que llamamos “educación en derechos humanos”. Para eso tenemos muchas definiciones, la mayoría son tan amplias que se hace difícil saber a ciencia cierta qué no es educación en derechos humanos en el vasto campo de las humanidades. Definiciones hay muchas: están las del sistema de las Naciones Unidas, las del sistema de la Organización de Estados Americanos y están también las de autoras y autores de especializados en la materia.

Una referencia central para nuestro quehacer es la obra de Paulo Freire, quien reflexiona en esta línea, aunque adoptando otra terminología. Uno de los elementos sobre los que el autor centra su mirada es en la importancia de tener presente que “enseñar no es transferir conocimientos” y que toda pedagogía para la autonomía debe contemplar los siguientes aspectos:

- Enseñar exige conciencia del inacabamiento
- Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado
- Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando
- Enseñar exige buen juicio

- Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores
- Enseñar exige la aprehensión de la realidad
- Enseñar exige alegría y esperanza
- Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible
- Enseñar exige curiosidad

La educación en derechos humanos no puede más que retomar estos aspectos y entrelazarlos con los contenidos curriculares que en cada caso correspondan. Una apuesta para poner en juego estas dimensiones de forma dinámica aparece en uno de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos. Si bien muchos de los desarrollos en esta materia han dado lugar a descripciones y conceptualizaciones amplias (que no resultan lo suficientemente aprehensibles como para ser operativizadas), una de entre ellas⁷ nos aporta una clave de trabajo multidimensional que resulta de interés. De acuerdo a esta herramienta:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a. La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b. La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c. La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

⁷ Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011).

Desde esta perspectiva, aportar al objetivo de la educación en derechos humanos involucra necesariamente el entrecruzamiento de conceptualizaciones, dimensiones de trabajo e interpelaciones significativamente situadas.

Al momento de intentar ponerle palabras a un proyecto de estas características hay quienes recurren a la metáfora de los anteojos, según la cual educar en derechos humanos implicaría proveer de un prisma nuevo a las/os estudiantes para “conocer” el mundo. Sin embargo, una metáfora de este tipo tiene el problema de posicionarnos ante un mundo estático, un mundo segmentado entre quien mira y aquello “observable” y “dado”.

Puesta a pensar metáforas, me encuentro más a gusto con las imágenes con dinamismo. Creo que una educación en derechos humanos que se precie de serlo tiene que tramar, hilvanar y coser el conjunto de saberes, experiencias y aspiraciones que cada cual trae consigo. Es así que prefiero la metáfora textil porque nos pone en un lugar de *hacer* y de *producir*. Creo que tiene la potencia de evocar un tipo particular de producción que se caracteriza por albergar y por movilizar la vida de las personas.

Bibliografía

- Adorno, Th. (1967). La educación después de Auschwitz. En: *Critical models. Interventions and catchwords*. New York: Columbia University Press.
- Benjamin, W. (1971). Tesis de Filosofía de la Historia. En: *Angelus novus*. Barcelona: Edhasa.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LA TRANSMISIÓN DE LA MEMORIA EN CLAVE REGIONAL

María Virginia Pisarello

En Argentina hay una memoria emblemática del terrorismo de Estado que se define en relación a los términos “memoria, verdad y justicia”, bajo la cual se han impulsado políticas concretas a nivel nacional, en las provincias y en los municipios. Esta memoria se reproduce y se resignifica en las aulas de todos los niveles del sistema educativo, donde también emergen memorias subterráneas en ocasión de las efemérides que integran el calendario escolar. Es el caso del 24 de marzo “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, del 2 de abril “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra Malvinas” y del 16 de septiembre “Día de los Derechos del Estudiante Secundario en la Argentina”, en conmemoración a La Noche de los Lápices. Se trata de momentos clave en los cuales la memoria hace foco sobre un pasado que parece no pasar y abre preguntas sobre nuestra identidad, puesto que “lo que está en juego en la memoria es también el sentido de la identidad individual y del grupo” (Pollak, 2006, p.26).

Estas cuestiones se visualizan en las aulas universitarias de las ciudades medianas y pequeñas, donde confluyen memorias con nombres

y apellidos concretos “que se enlazan para mostrar las tragedias de la nación” (Da Silva Catela, 2022). En estas localidades, el anonimato es imposible y las memorias del terrorismo de Estado se encuentran anudadas a una sucesión de hechos de relevancia local sobre los cuales se ha construido una memoria colectiva que se reactiva en los medios de comunicación regionales en las efemérides mencionadas. Conforme a ello, a continuación, indagamos sobre las prácticas de transmisión en contextos situados y sobre las cartografías de la memoria vigentes en el litoral argentino.

Los desafíos de la transmisión

La historia reciente y la recuperación de las memorias se intersectan de un modo particular entre las/os estudiantes universitarios, que nos preguntan/se preguntan -a viva voz en ciertas ocasiones, y por lo bajo en otras- cuestiones tales como: “¿por qué estudiamos sucesos ocurridos hace casi cincuenta años?”. Para ellos/as aparentemente se trata de hechos desconectados de sus vivencias personales, como si la simple distancia temporal con los acontecimientos garantizara una cierta inmunidad frente a lo ocurrido. Por consiguiente, nuestro esfuerzo como docentes se enfoca en reinscribir, una y otra vez, la dictadura dentro de la historia y la memoria de la región, y lo hacemos en clave identitaria.

Las narrativas sobre la historia reciente argentina son múltiples, aunque existe una memoria colectiva emblemática que toma como piedra angular algunas verdades evidentes, tales como: la existencia del terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad cometidos en ese contexto (Cfr. Stern, 2002). Esta memoria se ha cimentado desde el retorno de la democracia y reconoce, al menos, dos momentos clave que la modelaron: el juicio a la Junta de Comandantes (que fue acompañado de un juicio homólogo a los sobrevivientes de las cúpulas guerrilleras) a mediados de la década del ochenta, y el reanudamiento de los juicios a los represores en el primer decenio del siglo veintiuno. Este proceso ha sido acompañado por el desarrollo de políticas de señalización de lugares de memoria donde el pasado

reciente emerge como una paleta de colores siempre inconclusa, con una serie de puntos ciegos que las y los docentes procuramos sortear en el aula. En efecto, la pregunta por la transmisión y los lenguajes involucra varias aristas, puesto que “lo que decimos” no se escinde de “cómo lo decimos” y en ese sentido las/os artistas tienen mucho para enseñarnos a quienes llevamos estos tópicos al aula.

Las preguntas situadas sobre la tríada “memoria, verdad y justicia” se reescriben año a año y suponen un desafío permanente para quienes procuramos enseñar la historia de la última dictadura cívico militar desde un posicionamiento ético y político. Para ello recuperamos distintas narrativas que fueron construidas por los movimientos sociales, desde la academia y desde los medios de comunicación. No obstante, son las voces de los/as sobrevivientes y las sentencias judiciales las que nos permiten demarcar un campo de indagación concreto. Al respecto, José Luis Grosso planteaba “La justicia es la fuerza que viene de los otros, de los caídos, y nos descoloniza. Ella trae otra manera de estar, de vivir y de morir, otra relación (de trabajo y de conocimiento), territorial, cósmica, estelar: la que ha sido derrotada y expulsada de la Historia (con mayúsculas)” (2019, p.44). La justicia resignifica la relación entre la historia y la memoria y brinda un encuadre para trabajar derechos humanos y memorias sociales en el aula.

El desarrollo de los juicios por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura, y la consecuente irrupción de los términos jurídicos en la esfera pública, nos ha demostrado su capacidad performativa para establecer un piso de verdad socialmente compartido, que nos permite tramar análisis y explicaciones sobre “situaciones límite”. Aquellas/os estudiantes que comienzan a cursar la cátedra de “Derechos Humanos y Memorias sociales” en FHAYCS con un discurso anclado en la idea de perdón y reconciliación encuentran en el discurso jurídico un marco reflexivo para enfocar estas cuestiones desde otra perspectiva. Al mismo tiempo, el contacto propiciado con las memorias de los sobrevivientes -en forma de textos literarios o testimonios directos- habilita un diálogo profundo que permite romper estereotipos y

revisar los imaginarios con los cuales se socializaron. Las voces de las/os ex presas/os políticos nos permiten inscribir distintas escenas de la cotidianeidad del pasado dentro de un relato más vasto, donde se integran sensaciones, olores y emociones. Allí emerge una territorialidad en la cual el litoral argentino adquiere un perfil particular, tal como lo revela el fragmento que seleccionamos del libro “Navegando el Paraná” de la obra colectiva testimonial *Nosotras en libertad* (2021):

El 24 de diciembre de 1977 a varias detenidas nos dijeron que salíamos en libertad. En un colectivo militar nos llevaron desde Devoto hasta Rosario. De allí fui trasladada con otra compañera hasta la Infantería Reforzada de Santa Fe, donde pasamos el resto del día en una galería. A la nochecita, a ella la buscaron sus familiares. Como yo era de Corrientes, me llevaron en un *Falcon* verde, manejado por un hombre mayor y acompañado de un guardia de civil alto y rubio, hacia la terminal de ómnibus.

En el camino iban hablando de mi situación. El más viejo decía: “Pobre señora. Ella es docente”. De pronto, el vehículo se desvió hacia una calle de tierra, en un barrio de las afueras. Me alarmé y pensé ¿dónde me llevan? Enseguida, nos detuvimos frente a una típica casa suburbana con tejido y jardincito y vi una mujer delgada, de tez blanca, con dos chic@s: una nena y un varón de entre ocho y diez años. Estaban sentados en la vereda en sillas rústicas de madera. Era la esposa del rubio, quien me presentó como “docente”. Entonces, ella, muy amable, les hizo traer los cuadernos a l@s chic@s para que me los mostraran. Luego, trajeron sidra para brindar por la Navidad ¡Yo no salía de mi asombro! Nos deseamos suerte, nos despedimos y partimos en el *Falcon* verde. Esta vez sí, hacia la terminal.¹

1 Gladys Leonor Hanke, “Brindis de Navidad”, en “Nosotras en Libertad”. Disponible en: <https://nosotrasenlibertad.com/libroweb/brindis-de-navidad/>

La anécdota del guardia rubio y su familia lejos de suavizar los alcances de la represión nos devuelve una mirada sobre los modos en los cuales se tramitó cotidianamente el horror en dictadura. Nos permite visualizar cómo interactuaron las víctimas y los perpetradores en un escenario signado por políticas genocidas. En efecto, la sobreviviente repone una anécdota cuya interpretación puede resultar confusa si la leemos por fuera del marco genocida.

Todo genocidio performatea la vida social, y su herencia es tramitada por sus protagonistas y las generaciones subsiguientes. En el caso argentino, ello condicionó las formas de habitar la democracia que se gestaron durante la posdictadura en el mal llamado “interior del país”, donde los vínculos entre la patota y los/as detenidos/as - desaparecidos/as fueron de copresencia hasta la derogación de las leyes de obediencia debida y punto final y el consecuente de los juicios por los crímenes de lesa humanidad. En el litoral, las autoridades de la dictadura siguieron detentando roles claves tras el regreso de la democracia y esto se vivenció particularmente en las ciudades pequeñas y pueblos, donde no hubo un verdadero recambio en la dirigencia política e institucional.

En el territorio litoraleño es la argamasa donde se tejieron miles de detenciones y secuestros y donde las luchas colectivas dejaron una marca en la historia y la memoria de sus protagonistas. Por consiguiente, el trabajo con lo indecible y la exploración de algunas de las dimensiones performativas de la memoria es una labor artesanal que requiere paciencia y una atenta escucha. Desde esta perspectiva, en la universidad trabajamos memorias de las/os sobrevivientes porque consideramos que es una institución clave para propiciar espacios y procesos de memoria, y porque consideramos que sigue siendo necesario que amplíen los ámbitos de investigación, de debate y de formación sobre las temáticas que nos convocan en el presente artículo.

El mapa de la memoria de Paraná

El sufrimiento extremo producido por los crímenes de lesa humanidad exige “un anclaje en una memoria muy general, la de la humanidad, una memoria que no dispone ni de portavoz ni de personal de encuadramiento adecuado” (Pollak, 2006, p.31). Frente a ello, las marcas y huellas cobran un significado particular, puesto que le otorgan materialidad a un objeto que por definición es inasible: la memoria. Sobre ellas se sobreimprimen los contornos de un territorio signado por violencias y situaciones límite, puesto que se trata de “Materialidades que activan imágenes y que imprimen memorias en el espacio público para pensar cómo se producen las sensibilidades sobre el pasado y cómo se tejen tramas y comunicaciones entre lxs productoxs y lxs observadorxs” (Da Silva Catela, 2022).

Las memorias sociales tienen tiempos propios, signados por el contexto en el cual se enuncian, dado que los marcos de lo decible y lo indecible se transforman con el correr del tiempo. La llegada de nuevas generaciones permite resignificar el pasado e inclusive iluminar algunos de sus puntos ciegos, puesto que la generación que sobrevivió a hechos traumáticos no se pregunta por las mismas cosas que sus hijos y sus nietos. Desde la recuperación de la democracia se han realizado distintas marcas o señalizaciones mediante placas, murales, memoriales y monumentos. Hay calles y escuelas que llevan el nombre de desaparecidos/as y también carteles que indican lugares clave de la represión. Estas marcas territoriales abarcan “espacios materiales que, por la acción de grupos humanos y por la reiteración de rituales conmemorativos en ellos, se convierten en vehículos para la memoria” (Jelin y Langland, 2003, p.11). Y dentro de esta cartografía se inscriben los lugares que funcionaron como CCD o donde sucedieron hechos emblemáticos vinculados al accionar del terrorismo de Estado y los espacios destinados a la promoción y al fortalecimiento del trabajo con los derechos humanos.

La señalización de ex CCD, así como la colocación de placas y la erección de monumentos en memoria de los desaparecidos han territorializado una memoria que no solo nos remite al terrorismo de Estado, sino también al período de movilización social que lo precedió. Este pasado ha dejado huellas profundas en el territorio y en la memoria de los habitantes de la región, que siguen tramitándose en tiempo presente y que se han hecho visibles a través de distintas iniciativas de memoria. Ejemplo de ello fue el evento “Pedaleamos memoria”, que tuvo lugar el 26 de marzo de 2022 y consistió en una bicicleteada que conectó distintos CCD de Paraná. Organizado desde la UADER, contó con el acompañamiento de diversos organismos que se involucraron en una actividad social de sensibilización para conmemorar el 24 de marzo, Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia.

No obstante, los puntos de referencia que estructuran las memorias colectivas que circulan en nuestra región tienen puntos ciegos, es decir, cuestiones incómodas de las cuales no se habla abiertamente. Por eso, para las/os estudiantes es un lugar común afirmar que la dictadura fue feroz en Buenos Aires, pero que no pasó nada en los pueblos y ciudades del interior del país. Esta construcción tranquilizadora entra en cuestión cuando revisamos el mapa de los centros clandestinos de detención y otros lugares de represión². Por ese motivo, desde la cátedra de Derechos Humanos de FHAYCS, hemos trabajado junto a un grupo de estudiantes de la FHAYCS³ y a la Asociación Civil La Solapa -que nuclea a ex presos/as políticos/as de Entre Ríos- en la elaboración de un mapa de la memoria paranaense que puede visualizarse a través del código QR que presentamos.

2 El mapa de los centros clandestinos de detención puede descargarse en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/mapacentrosclandestinos> Este mapa muestra los centros clandestinos de detención y otros lugares de reclusión ilegal del terrorismo de Estado en Argentina desde fines de 1974 y, especialmente, a partir de la aplicación plena del plan sistemático de exterminio ejecutado por la última dictadura cívico-militar en todo el territorio nacional, entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983.

3 Las/os estudiantes son Aldana Venancio, Emmanuel Schönfeld y Micaela Milano.



Mapa de las marcas de memoria y de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio de la ciudad de Paraná.

En este mapa se recuperan las marcas y señalizaciones que nos facilitó el personal del Registro Único de la Verdad de Entre Ríos hasta marzo de 2023, y se encuentra abierto para futuras incorporaciones y modificaciones. El mismo ha sido trabajado en el aula, y ha tenido una importante difusión en los medios de comunicación locales⁴. Asimismo, ha sido impreso como “placa de serigrafía” por un docente a cargo de este espacio dentro de la FHAYCS-UADER, quien se encargó de estampar remeras durante el acto del 24 de marzo de 2023 en un gazebo instalado a tal fin por la Secretaría de Extensión y Derechos Humanos de la FHAYCS-UADER.

En esta proyección cartográfica conviven diversas temporalidades y memorias que nos permiten anclar materialmente la pregunta por la represión y repensar las aristas que tuvo la vida cotidiana en Paraná

⁴ Nota de opinión “Para no perderse en el Olvido”, de Pablo Russo, en Revista Digital 170 Escalones, disponible en: <https://www.170escalones.com/para-no-perderse-en-el-olvido/>

Nota de opinión “Los embates de la dictadura contra la ciencia: espías, persecuciones y desaparecidos”, de Juan Legaria, en Web Ideas del Litoral, disponible en: <https://www.ideasdellitoral.com.ar/2023/03/24/los-embates-de-la-dictadura-contra-la-ciencia-espias-persecuciones-y-desaparecidos/>

durante la última dictadura. Entre las particularidades de la ciudad se encuentra el hecho de que el actual Museo de Bellas Artes -enclavado en el microcentro- fue un centro clandestino de detención, al igual que la escuela primaria Álvarez Condarco, que se encuentra dentro de la trama urbana (Pisarello y Balcar, 2018). Estos ejemplos rebaten la máxima según la cual “acá no pasó nada” a la vez que abren preguntas e intervenciones concretas de las/os alumnas/os:

Luego de haber observado el mapa de la memoria de Paraná, tomaremos uno de los espacios de memoria señalizados, ubicado en Avenida Ejército, que nos resulta significativo por el transitar diario que tenemos como moradoras de Paraná (...) Creemos que estas señalizaciones, a pesar de generar opiniones diversas, van dejando huellas en la memoria colectiva, interpelando de distintas maneras y resignificando un espacio que quizás, al ser cotidiano, no nos detendríamos a preguntarnos por él.

*I., C. y M. , estudiantes de Portugués, 4to año,
FHAyCS-UADER.*

Lo que se ve, existe, tiene un significado y un sentido. Es parte del cotidiano de la vida de los ciudadanos. Permite que sea difícil olvidar y negar (aunque no imposible). Llama a la reflexión. Ayuda a transmitir el impacto y la dimensión de lo ocurrido a los jóvenes que no vivieron esa época.

N., estudiante de Francés, 4to año.

En el aula las/os estudiantes identifican rápidamente las marcas y lugares de memoria cercanos a sus domicilios, trabajos y espacios de esparcimiento, a la vez se preguntan por los modos en los cuales se entrecruzaron la vida privada y la vida pública en dictadura. En 2023, gran parte de ellas/os quedaron eclipsadas/os por la identificación del bar y espacio cultural “Tierra Bomba”, que se encuentra en pro-

ceso de investigación dado que fue una dependencia de la Policía de la Provincia de Entre Ríos durante la última dictadura cívico-militar y cuenta con habitaciones que habrían sido utilizadas como calabozos, donde se ha encontrado grabado el nombre de Ramón “Pichón” Sánchez junto a otros diez nombres y sobrenombres de personas que estuvieron privadas de la libertad en ese momento⁵. Estos hallazgos rebaten la premisa según la cual “acá no pasó nada” a la vez que suscitan preguntas acerca del modo en el cual se desarrolló la vida cotidiana en dictadura.

Conclusiones

En Argentina, las prácticas de transmisión del pasado reciente están atravesadas por los procesos de territorialización de la memoria que necesariamente deben ser leídos en clave regional. La enseñanza del terrorismo de Estado -como contenido curricular- está sostenida y acompañada por el despliegue de políticas de memoria concretas desde la sociedad civil y desde el Estado, que encuentran carnadura en las calles de todos y cada uno de los pueblos y ciudades del país. La universidad se inserta entonces como un actor más dentro de un entramado complejo en el cual confluyen distintos actores que tienen planteos concretos en relación a qué se debe recordar y cómo se debe hacerlo.

Está claro que las cartografías imaginarias del litoral argentino han procurado eliminar las marcas de la represión, que sin embargo perviven en los cuerpos, en los lugares y en las memorias de las capitales provinciales y también de los pueblos del interior. La narrativa sobre el circuito represivo local emerge como un punto ciego, puesto que en las localidades “donde todas y todos nos conocemos” el horror adquiere otras dimensiones y resulta particularmente complejo integrar dentro de la memoria colectiva una cuestión trascendental: la trama de complicidades que concitó la última dictadura cívico-militar. Aquí

5 <https://www.unoentrierios.com.ar/policiales/allanamiento-tierra-bomba-desaparicion-ramon-sanchez-n2733307.html>

la memoria se ha galvanizado al calor de recuerdos colectivos que llevan el nombre y apellido de personas concretas que circulan por los mismos clubes y plazas que los/as estudiantes, y que tienen múltiples lazos con ellos/as.

Sin embargo, podemos afirmar que las aulas universitarias (y también las de otros niveles del sistema educativo) se erigen como ámbitos privilegiados para trazar cartografías de la memoria, que resituyen un lugar simbólico y material a las efemérides del calendario nacional. Se trata de una tarea ardua y siempre inacabada, como lo demuestran las frecuentes vandalizaciones del Monumento de la Memoria de Plaza Sáenz Peña en Paraná y de otros memoriales, como el de Margarita Belén en Chaco, por ejemplo. No obstante, la porfiada memoria insiste en devolver el horror al territorio de lo decible y al hacerlo nos permite compartir prácticas pedagógicas habitadas por la verdad y la justicia contemporáneas.

Bibliografía

- Abatte, J. P. (2019). “Derechos Humanos y Educación Superior”, en Badano, M. del R. (comp.) (2009), *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, UADER.
- Badano, M. del R. (comp.) (2009). *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, UADER.
- Badano, M. del R., Ramírez, R. y Pisarello, M. V. (2019). “Las memorias en la Universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario”, en Badano, M. del R. (comp.) (2019), *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, UADER (Cfr. Jelin y Lorenz, 2004).
- Da Silva Catela, L. (2022). “Marcas, Huellas y Territorios de Memoria en Argentina”, en *Passés Futurs*, Paris; Año: 2022 vol. 12 p. 1 - 20
- Grosso, J.L. (2019). “La descolonización de los derechos humanos”, en Badano, M. del R. (comp.) (2009), *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, UADER.

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España.
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI.
- Pisarello, M. V. y Balcar, K. (2018), “La memoria y el olvido en una escuela que fue Centro Clandestino de Detención. La señalización de la escuela Álvarez Condarco de Paraná”, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Julio-diciembre (27), pp. 59-70. Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/ La Plata –Argentina). Disponible en: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Al Margen.
- Ramírez, R. M. y Pisarello, M. V. (2017), “Memorias encarnadas en clave regional”, en Badano, R. (comp.) *Ausencias. Una arqueología de las presencias*, editorial UADER.
- Ramírez, R. M. y Pisarello, M. V. (2018). “La enseñanza de los derechos humanos en contextos situados”, en Badano, M. del R. (comp.) *Educación y Derechos Humanos en Argentina. Apuestas y propuestas para su enseñanza*.
- Stern, S. (2013). Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011. *Anuario De La Escuela De Historia*, (24), 99–119. <https://doi.org/10.35305/aeh.v0i24.99>

CAPÍTULO II

Producción de conocimientos en derechos humanos

NUDOS, ENCRUCIJADAS, TEMPORALIDADES. PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL TERRENO DE LOS DDHH

Alejandra Ciriza

Un nudo complejo

En nuestro país, como por otra parte ha sucedido también en Chile, en Brasil y en Colombia, la producción de conocimiento en el campo de los DDHH y la memoria se hace en un terreno no elegido, bajo la impronta de los avances y retrocesos en la lucha política respecto a la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Los hitos en Argentina han estado marcados por la confluencia de diversos procesos. El juicio a las juntas se jugó en el suelo de una restauración democrática instalada bajo el signo de profundas transformaciones estructurales, a la temible sombra de la dictadura, del terror y el poder efectivo de los militares. En 1995, después de años de continuidad democrática y a casi veinte del golpe, la emergencia de H.I.J.O.S. alentó el renacer del tema de las identidades políticas, instaló otras preguntas, inauguró otras metodologías de lucha (Médici, 2000; Feierstein, 2018). No fue lo mismo en tiempos del indulto menemista, precedido por las leyes de Obediencia Debida (23492) y Punto Final (23521), que luego de la declaración de estas leyes como

insanablemente nulas por parte del Congreso Nacional y de la declaración de inconstitucionalidad por parte de la Corte Suprema y de la Cámara de Casación Penal (D'Andrea, 2019). Tampoco el clima político y las interrogaciones fueron las mismas en el momento de apertura de los juicios por delitos de lesa humanidad que en este momento histórico, de la mano de un rebrote de los grupos de derecha que promueven el negacionismo y lo que Daniel Feierstein llama la teoría de los dos demonios recargados (Feierstein, 2018).

A la vez que se trata de un terreno singularmente determinado por los tiempos y ritmos del conflicto social, el asunto es particularmente complejo desde una mirada situada en el campo intelectual, pues en él se cruzan múltiples perspectivas y disciplinas, desde la historia reciente, que ha bregado por la recuperación de experiencias marginalizadas, como las de la clase obrera, el accionar represivo de las empresas, o el lugar de las mujeres; hasta la sociología, una disciplina fuerte atravesada por la búsqueda de objetividad y el mandato de construcción de distancia respecto de la experiencia de los sujetos sociales. Inevitable recordar la idea de que sólo la mirada de lxs emprendedorxs de la memoria sería capaz de evitar los sesgos y repeticiones que la ligazón al pasado y el vínculo con los vencidos generaba en lxs militantes de la memoria (Jelin, 2002). De allí el papel asignado a lxs emprendedorxs en la construcción de una memoria que pudiese ser ejemplar y no pura repetición.

Otras disciplinas no sólo han aportado a los debates conceptuales, sino que juegan un papel fundamental en el terreno de las prácticas. En el campo de los derechos humanos las lecturas desde las ciencias jurídicas cobran un papel relevante no sólo por la apelación recurrente a la dimensión normativa, sino porque de esas disciplinas, sus tradiciones y conceptos, las instituciones en las cuales se escenifican juicios y demandas, incluso las más elementales, dependen nuestras batallas cotidianas. ¿Cómo categorizar la figura del /x desaparecidx? ¿Qué pena corresponde? ¿Qué decir y cómo tipificar los delitos “contra el honor”, como se llamaba hasta hace no mucho tiempo a los ataques

contra la integridad sexual? Las feministas introdujeron innovaciones relevantes al demostrar el carácter sistemático de los ataques sexuales y el papel cumplido por las relaciones sexo genéricas en la conversión de los cuerpos en campos de batalla por la vía de la agresión sexual, la desmaternalización de las prisioneras y la apropiación de lxs niños (Aucía y otras, 2011). También la antropología, afectada por la búsqueda de los restos humanos producidos por la utilización de la desaparición forzada como método sistemático. De esas preguntas, que son científicas, pero también políticas, nació el Equipo Argentino de Antropología Forense. El conocimiento brota del horror en la Antropología física.

Incluso lo hace en la filosofía, una disciplina marcada por la tentativa recurrente de producir desde la pura abstracción conceptual, pero también sujeta a las determinaciones del suelo en que se produce. De allí el retorno de las preguntas formuladas por esos judíos alemanes expulsos que integraron la llamada Escuela de Frankfurt. El interés por la relación entre tiempo y memoria, por los efectos de la violencia, por los estados de excepción, por la poesía después de Auschwitz... o de Campo de Mayo, de la ESMA, la Perla, de cada uno y todos los aproximadamente 800 Centros Clandestinos de Detención que funcionaron en Argentina.

Por decirlo brevemente: el terreno de la producción de conocimientos relacionados con estos temas no puede escapar al peso de la experiencia personal y política, singular y colectiva, al momento histórico en que fue modelada nuestra subjetividad, a las marcas de la clase social, de la corporalidad, del lugar donde vivimos. En la mayor parte de las provincias el carácter periférico ha hecho difícil la recuperación de lo sucedido porque “allí no había pasado nada”.

A nadie escapa la importancia de los medios, el papel jugado durante la dictadura y a lo largo de todos estos años. Su carácter estratégico se debe no sólo por lo que se dice, y al modo como se dice, sino a lo que se soslaya. De nuestra parte hemos asignado relevancia al campo de la comunicación social, un terreno en el cual hemos

recorrido caminos complejos a partir de la formación del Colectivo Juicios Mendoza, desde el cual aún se cubren los juicios por delitos de Lesa humanidad en la provincia donde vivo. La tarea comenzó a partir de la iniciativa de Sofía D'Andrea, periodista e integrante de los organismos de la provincia en el año 2010, y fue y continúa siendo una experiencia intergeneracional en la que trabajamos personas con distintas formaciones asumiendo como propio el punto de vista de los organismos en su lucha por Memoria, Verdad y Justicia.

Los muchos años de distintas maneras de presencia en la lucha por Memoria, Verdad y Justicia, desde la calle a la participación en la producción de información, reflexiones, conocimiento, en la búsqueda en archivos y su construcción me inducen a considerar los variados registros de esa experiencia.

Perspectivas

La doble experiencia que transito casi a diario desde hace muchos años me ha conducido a adoptar una perspectiva que llamaría estrábica. Una suerte de tentativa de doble enfoque ligada a esa doble posición: por una parte, como integrante de diversas organizaciones en defensa de los DDHH, una praxis que me convoca desde los tiempos de la restauración democrática; y por la otra, mi actividad laboral, como profesora de la Universidad pública e investigadora en organismos (también públicos) de CyT.

A menudo las lógicas de los activismos, sean feministas o en defensa de Memoria, Verdad y Justicia y la de las instituciones universitarias no coinciden. Otras pueden articularse no sin dificultad.

Indudablemente lxs activistas hemos buscado muchas veces vínculos con la universidad. Lo que se juega allí es la posibilidad de transmisión, el contacto con las nuevas generaciones, la necesidad de preservar nuestras memorias a través de repositorios documentales, de entrenar a lxs jóvenes en la escucha de la palabra de lxs testigxs. Pienso en Sebastián Moro, que transitó ese camino como parte del Colectivo Jui-

cios Mendoza y ya no está con nosotrxs, asesinado por su compromiso como periodista en el curso del golpe de Estado en Bolivia¹.

Alienta en muchxs de nosotrxs la tentativa de devolverles un pasado que muchas veces se les presenta no sólo desconocido, sino totalmente escindido de su presente pues la lógica de la producción de conocimiento en las universidades suele obedecer a la especialización y a reglas de un juego autonomizado, una *illusio*, como diría Bourdieu, ligada al interés cognoscitivo cuando no a los dictados de las modas académicas (Bourdieu y Wacquant, 1995). Como bien señala Habermas el conocimiento (y el interés que lo guía) no necesariamente porta marcas emancipatorias ni moviliza prácticas y compromisos éticos en esa dirección. Más bien está inscripto en espacios institucionalizados gobernados cada vez más por la burocratización, la individualización creciente de carreras sujetas a un proceso de internacionalización y a exigencias de productividad y competitividad.

Quienes procedemos del activismo por Memoria Verdad y Justicia solemos hacerlo afectados por las esquilas de nuestras propias historias personales o familiares, de algún modo movidos por deseos emancipatorios y práctico-políticos: por el deseo de transformar el mundo tal vez, o el mucho más modesto de recuperar los fragmentos dispersos de nuestras historias, los pedacitos de lxs nuestrxs como decía Gelman... “esos amados pedacitos de los que está hecha nuestra concreta soledad” (Gelman, 1979).

Desde luego no es una historia simple, una de “buenxs” contra “malxs”, sino de intereses diferenciales, de juegos distintos en los que

1 Nacido en Mendoza el 14 de mayo de 1979, Sebastián Moro fue un periodista comprometido con los derechos humanos y las luchas sociales. Estudió comunicación en la UNCuyo y trabajó en la cobertura de los Juicios por delitos de lesa humanidad en el Colectivo Juicios Mendoza. Con la asunción del gobierno de Mauricio Macri en 2015, perdió su trabajo en la Argentina y sufrió censura y persecución. Interesado en el proceso político y social impulsado por Evo Morales Ayma y el MAS se trasladó a La Paz en febrero de 2018. Trabajó en los medios de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) como editor de Prensa Rural y en programas en Radio Comunidad. En el contexto del golpe de Estado contra Morales, Sebastián fue brutalmente golpeado. Murió días más tarde, el 16 de noviembre de 2019.

se despliegan habilidades, disposiciones, reglas e incluso lenguajes diferentes y a menudo en tensión.

De allí que, más que pensar en temas, en las vacantes en términos puramente cognoscitivos, deberíamos apelar a la reflexividad y al dejarnos tomar por esos “salteadores de caminos” que son las irrupciones en el curso de los debates o por aquello que nos toma por sorpresa, nos sacude de manera inesperada. Cómo hubiera gustado decir Benjamin, “Las citas son como salteadores de caminos que irrumpen armados y despojan de su convicción al ocioso paseante” (Benjamin, 1928, p. 54). Me interesa acudir a esta idea benjaminiana de la conmoción como defensa ante la normalización, ante el hábito, ante la insensibilización de lo que ya no se ve porque de alguna manera ya es sabido y repite. Tanto en lo referido a nuestra experiencia militante como a la producción de conocimiento en el campo académico.

Las irrupciones, lo inesperado, deberían actuar como acicate para la reflexión sobre nuestras formaciones, nuestros puntos de partida, nuestros supuestos, nuestras insuficiencias.

Los debates en el campo de los derechos humanos parten de una serie de asunciones tácitas: los derechos humanos son universales... y sin embargo tal vez sea preciso poner en cuestión los procedimientos de construcción de esa universalidad. ¿Cuál es la génesis de la noción aceptada de universalidad, cómo y desde dónde se construye? Las feministas hemos señalado repetidamente que la idea de universalidad de los derechos humanos construyó un sujeto de derecho por así decir sustitutorio, esto es, un universal que aparece como si lo fuera, pero no lo fue ni lo es: el sujeto de la declaración universal de los derechos del hombre fue la mitad de la humanidad, o para ser más exacta, una porción infinitamente menor, pues excluyó a las mujeres, a las personas racializadas, a lxs proletarioux, a lxs colonizadx... y sin embargo se dice universal, y bajo el signo del automatismo de lo dado seguimos repitiéndolo. El procedimiento de abstracción que está a la base del derecho occidental ha conducido a lo que podríamos llamar una suerte de inflación normativa que ha tomado cuerpo en la persistente

producción de normas legales sin garantía: la retórica de los derechos incluye a los pueblos indígenas, cuyos derechos han sido reconocidos por la Constitución de 1994. Sin embargo, ello no ha sido obstáculo para la militarización de los territorios del sur, para el sometimiento a prisión injusta de autoridades ancestrales mapuches, como la machi Betiana Colhuan Nahuel, prisionera desde octubre de 2022, o acontecimientos tan lamentables como la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado, en agosto de 2017 y el asesinato de Rafael Nahuel en noviembre de ese mismo año.

En cuanto a las mujeres y disidencias baste traer a colación la ley 26485 de prevención, sanción y eliminación de toda forma de violencia contra las mujeres, que no sólo no impide los feminicidios y los transfeminicidios, sino que no los previene y a menudo tampoco los sanciona. Tal vez deberíamos interrogar más bien sobre las relaciones entre esos órdenes normativos y las actuales condiciones bajo las cuales se juegan las imbricaciones entre patriarcado, racismo y capitalismo, por el sentido de los derechos en esta fase del capitalismo.

Benjamin nos recuerda la profunda articulación que existe entre derecho y violencia (Benjamin, 1982). Si la violencia funda el derecho y es su última garantía, esa violencia fundadora permanece en manos de unos pocos que operan como garantes de la ley. Para subalternxs la norma es un constante estado de excepción que se realiza en la vida diaria de manera sangrienta. Bajo las actuales condiciones, bajo las condiciones desatadas en tiempos de capitaloceno la voracidad arrasadora del capitalismo no conoce límites para la depredación de otros seres humanos y de la naturaleza. Bajo ese signo amenazador las iluminaciones arrojadas por Benjamin cobran el significado de una indicación en el sentido de no olvidar la dirección obligatoria que el pasado señala. No es en la preservación de lo dado que se encuentra la clave. Eso dado se repite a menudo en el discurso de los dos demonios, en la dificultad para comprender la asimetría entre el feroz aparato represivo y las organizaciones y personas que fueron objeto de la cacería perpetrada a partir de las órdenes de exterminio.

La procura por una memoria crítica y activa no sólo implica capacidad de escucha, sino una posición que no transforme al/x otrx en un objeto de conocimiento, sino en alguien que puede hablar como sujeto acerca de su propia historia y requiere una disposición de escucha para su palabra, incluso si resulta incómoda e inesperada, como la de Silvia Suppo, o la de Jorge Julio López, la de quienes tropiezan con las lagunas de los años de impunidad transcurridos, la de quienes parieron en centros clandestinos de detención, o fueron violadxs, las personas “comunes”, en su mayor parte mujeres y travestis en situación de prostitución que protegieron, alimentaron, buscaron familiares de las personas prisioneras; lxs niñxs que compartieron la detención clandestina (y también la legal) de sus madres y padres.

Una memoria activa que no transforme al otrx, a la otra en objeto de conocimiento, que asuma los desafíos de hallarse, como bien lo señalara alguna vez Gelman, ante los pedacitos de los nuestros, los sueños perdidos, su luz diseminada a pedacitos bajo tierra (Gelman, 1979).

Subversiones

Sólo dos palabras acerca de los testimonios, de los Juicios de los que participo en calidad de integrante del Colectivo Juicios Mendoza.

Lxs juicios son oportunidad para testimoniar. Para la palabra y la escucha atenta de los relatos de lxs subalternxs, de esxs que sobrevivieron y hablan en los Juicios por delitos de lesa humanidad que se desarrollan a lo largo y ancho del país. Allí se habla en un marco que no podemos olvidar, el del derecho penal, ante un tribunal, en presencia de los represores y sus abogadxs, sean de oficio o privadxs, ante la fiscalía y ante nosotrxs, separadxs por un vidrio, bajo los avatares de esta democracia de excepción que derrama sin piedad su violencia contra las personas subalternizadas. Y sin embargo se dice. Y se escucha la voz de los pedacitos, de los pedacitos de Gelman (Haroldo Conti, Rodolfo Walsh, Paco Urondo, asesinado en Mendoza el 17 de junio de 1976), pero también de otros pedacitos: los pedacitos de lxs militantes caídos en el monte tucumano, de las embarazadas, de quie-

nes entonces eran niñxs, lxs apropiadx y lxs que permanecieron con sus familias, de lxs hijxs sin madres o sin padres o sin ningunx de lxs dos, de las madres, y menos frecuentemente padres sin hijxs, de lxs violadxs, de lxs torturadx. Sus palabras trazan un hilito sutil, frágil, que pone en cuestión las memorias dominantes, que hace patente el vacío, un vacío que no es sólo nuestra concreta soledad, sino ese que hace visible que no se trata de la memoria de una parcialidad, de algo que les pasó a otrxs, sino de la memoria de todxs, incluidos los genocidas: la memoria de su infamia y nuestra derrota.

Difícil ejercicio de memoria en tiempos de derrota en un mundo de ganadores prepotentes, que promueve el desprecio y la sospecha hacia el olor a humanidad real que exhalan los vencidos.

Y, sin embargo, como Rosaria Gasparro, como Pasolini, creo que es necesario educar a las generaciones actuales y las venideras en la derrota, en la humanidad que de ella procede, en el aprendizaje de la frustración y la renuncia, en la paciencia del silencio, en la irrenunciable dignidad con la que quienes hemos sido vencidxs la hemos transitado y la transitamos.

Desde luego, la asunción de esas memorias, asociada a las memorias corporales del secuestro, la tortura, la violación, el hambre, la desnudez forzada, el asesinato, el secuestro de niñxs y el espanto de los castigos infringidos, invita muchas veces a desviar la mirada hacia los logros obtenidos, no hacia el daño, y menos aún hacia atrás, hacia la insurrección setentista que tanto miedo provocó en la clase dominante.

Las memorias subalternizadas exigen un trabajo, un esfuerzo de memoria, una dura batalla por los recuerdos, una interrupción en el *continuum* de la historia relatada por los dueños de todas las cosas, como diría Walsh.

Rememorar, testimoniar, tan solo hablar, requiere del esfuerzo de cepillar a contrapelo del sentido común, del por algo habrá sido y el relato recurrente sobre el enfrentamiento de dos demonios en un mundo social habitado por personas inocentes, despolitizadas, el “argentino medio” que asistía como ¿espectador? a un enfrenta-

miento ininteligible. Sea en la versión de Ceferino Reato o en otras más sutiles.

De allí nuestra paciente insistencia en poner el cuerpo entero, en recuperar palabras dispersas, intervenciones procedentes de diversos lugares, desde el arte hasta los testimonios en el contexto de los juicios, de apelar a varios soportes, desde el cine a la fotografía, de hurgar en varias capas de narraciones que permitan recuperar, probablemente muy de otro modo, los jirones de los sueños colectivos.

Bibliografía

- Aucía, Analía y otras (2011). *Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado*. Rosario: Cladem.
- Benjamin, Walter (1982) [1921]. *Para una crítica de la violencia*. México: La nave de los locos.
- Benjamin, Walter (2012) [1928]. *Dirección única*. Madrid: Alfaguara E-pub. Disponible en: http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/benjamin/Direccion_unica-WalterBenjamin.pdf
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- D'Andrea, Sofia (2019). Camino a los Juicios. Colectivo Juicios Mendoza. *Memorias de los juicios por delitos de lesa humanidad (mendoza, 2010-2018)*. Mendoza: SIPUC-FCPyS-UNCuyo, pp. 40-47.
- Feierstein, Daniel (2018). *Los dos demonios recargados*. Buenos Aires: Marea.
- Gelman, Juan (agosto-octubre de 1979). Los sueños rotos por la realidad. *Notas*. Disponible en <https://trianarts.com/juan-gelman-los-suenos-rotos-por-la-realidad/#sthash.F56u47XP.dpbs>
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Médici, Alejandro (2000). El movimiento de derechos humanos en la Argentina y la lucha contra la impunidad: la estrategia del “escrache”. *Crítica Jurídica Nueva Época*, (17). Disponible en: https://criticajuridica.org/index.php/critica_juridica/article/view/366.

LAS TESIS EN DERECHOS HUMANOS

Victoria Kandel

¿Cómo estamos produciendo conocimiento en y sobre los derechos humanos? ¿Quién lo hace y para qué? ¿Con qué dificultades y obstáculos se enfrenta quien realiza esta tarea?

En mi rol de profesora e investigadora del Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, y como docente en espacios de acompañamiento a tesis de la Maestría y el Doctorado en DDHH propongo compartir algunas reflexiones. Si bien estas surgen de la observación del caso particular de estas dos carreras, en ese mismo gesto de mirar lo singular tal vez otras y otros se sientan interpelados.

Educación superior y derechos humanos

En primer lugar, conviene mencionar que el encuentro entre la educación superior y los derechos humanos es relativamente reciente en Argentina, aunque ha configurado en su desarrollo una serie de áreas de interés que motivaron tradicionalmente la atención académica. De acuerdo con Salvioli (2014), los derechos humanos vienen interpelando a la universidad en varios sentidos:

- la educación en derechos humanos como modo de empoderamiento y fortalecimiento de grupos en situación de vulnerabilidad constituye un desafío tanto en las actividades de docencia como en las de extensión universitaria.
- los derechos humanos vienen siendo instalados como valor transversal a la vida y comunidad universitarias, y eso puede leerse en los estatutos universitarios y en la normativa que regula a la educación superior.
- la idea misma de derecho a la educación y a la educación superior en tanto derecho humano, tal como ha sido planteado en el último encuentro de la CRES, en 2018.

La consolidación de los derechos humanos como un “campo académico”, es decir, como un ámbito disciplinar autónomo e interrelacionado con otros campos y áreas disciplinares, se encuentra en proceso. Los derechos humanos en tanto campo académico no poseen una gran tradición en la historia de las disciplinas en las universidades de América Latina ni en nuestro país en particular. Por fuera de la enseñanza tradicional del derecho –en la cual frecuentemente constituye sólo una asignatura o materia específica, con una gran variación a nivel de las universidades, regiones y países– los derechos humanos constituyen un campo disciplinario cuya promoción ha obedecido a factores sociales e históricos determinados, comúnmente ubicados por fuera de la academia. Ello motiva una gran diversidad de tradiciones, experiencias y enfoques, no exentos de articulación y diálogo entre sí (Magendzo, 2015), pero fuertemente subsidiarios de las experiencias y saberes de la sociedad civil y de las organizaciones de derechos humanos. Podemos entonces distinguir un primer rasgo que caracteriza a la investigación en derechos humanos: investigamos en un campo disciplinar en conformación, poco consolidado aún.

En cuanto al vínculo entre derechos humanos y universidades, en un relevamiento realizado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos, observamos que la inserción institucional de los derechos

humanos en las UUNN se inicia con el retorno a la democracia. La primera forma de inserción de los derechos humanos en las universidades, la detectamos hacia 1985, y fueron asignaturas (en algunos casos obligatorias y en otras libres u optativas), sobre todo en el marco de carreras jurídicas, pero no exclusivamente (en la UBA, la Facultad de Derecho y la de Psicología crearon cátedras en 1985). A las cátedras obligatorias y libres, se les sumó la creación de unos pocos institutos (por ejemplo, el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata) a inicios de los noventa. Durante los noventa, fueron creadas más cátedras en universidades de distintas regiones del país, y hacia finales de la misma, destaca la creación de Centros de Derechos Humanos a partir de 1998. Y hacia el nuevo siglo, aparecen otras figuras como áreas, institutos, comisiones y programas. Hacia 2004, se creó la primera Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, y en 2006 en la UNLa se creó otra Maestría también en Derechos Humanos. Al poco tiempo, se fueron creando otras carreras de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados); nuestro relevamiento registró 12 carreras de posgrado cuyo título contiene “derechos humanos”, además de los cursos de actualización. Por último, los observatorios que hemos identificado comenzaron a funcionar a partir de 2010. Cabe destacar asimismo el rol que en los últimos años vienen desempeñando algunas universidades en calidad de querellantes en juicios de lesa humanidad desarrollados en distintas provincias del país y en CABA.

Investigación activista

Un segundo rasgo del campo de estudios sobre los derechos humanos puede sintetizarse en la idea de “investigación activista” (o investigación militante, según Jaramillo, 2019), pues generalmente nuestras investigaciones no sólo persiguen la meta de ampliación del conocimiento, sino que al mismo tiempo buscan intervenir en la realidad que se indaga:

Quienes defendemos la investigación militante coincidimos en pensar que la forma de construir conocimiento debe ser colectiva, y que además, por medio de estrategias distintas se puede acceder a información que tenga capacidad de influenciar políticas, prácticas o normas. Igualmente reconocemos la importancia de documentar procesos emancipatorios, sus potencias, altibajos y las tensiones jurídico políticas que se juegan en ellos (Jaramillo, 2019)

En su clásico libro *Universidad en el siglo XXI. Por una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Sousa Santos describe el pasaje del *conocimiento universitario* al *conocimiento pluriuniversitario*. Señalaba la idea de una transición del aislamiento, la autonomía y el desinterés con el que la modernidad concibió la producción de conocimiento universitario, hacia una práctica de investigación sensible al entorno, heterónoma e interesada por los contextos de aplicación del conocimiento producido en la universidad. El conocimiento universitario es –siguiendo a Sousa Santos– “producido en las universidades cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades”. A la inversa, el conocimiento pluriuniversitario es “contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar (...) como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretende resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios” (Sousa Santos, 2021, p.33).

El conocimiento pluriuniversitario ofrece una serie de opciones a nivel de involucramiento social, de formación solidaria y de emancipación. Y en esta intencionalidad se inscriben generalmente las investigaciones y las tesis en derechos humanos.

Las y los tesisistas

En cuanto a las y los tesisistas, y a quienes realizamos investigaciones en el campo de los derechos humanos se advierte que la gran mayoría no desarrolla una actividad exclusivamente académica, sino que más bien se trata de sujetos que habitan en una frontera entre el adentro y el afuera universitario. A modo de ejemplo, en los posgrados en derechos humanos de la UNLa encontramos profesionales de:

- Derecho
- Antropología
- Ciencias políticas
- Comunicación social
- Enfermería
- Seguridad ciudadana
- Medicina
- Educación/pedagogía
- Psicología
- Sociología
- Trabajo social

La oferta formativa es interdisciplinaria, y también interdisciplinarios son los abordajes a la hora de plantear investigaciones sobre casos concretos. Quienes realizan tesis en derechos humanos se encuentran muy frecuentemente *implicados* con su objeto de estudio. Esto significa que existen razones ya sea personales, historias familiares, pertenencias institucionales, vínculos laborales que invitan a optar por un determinado tema de investigación. Podemos mencionar, para ejemplificar, la tesis sobre ejecuciones extrajudiciales que realizó un colega colombiano cuya familia fue víctima de violaciones a los derechos humanos. O bien, el caso de una investigación sobre la formación en derechos humanos que reciben las personas que se encuentran estudiando en algún ámbito de las fuerzas de seguridad, temática abordada por alguien que se desempeña en dicha fuerza. También es el

caso de quien busca desarrollar su tesis sobre la conformación de una agrupación promotora de derechos humanos en un ámbito altamente vulnerable del conurbano de Buenos Aires, siendo parte de dicho colectivo. Existen varios ejemplos de este tipo: los liga la vinculación ya sea afectiva, laboral, personal, familiar con su objeto de estudio.

En este sentido, conviene explicitar esta implicancia, facilitar a las y los lectores (pero también a quien escribe la tesis) esa información, *objetivarla* (tomando en préstamo el lenguaje de Bourdieu):

El que escribe ocupa una posición en el espacio descripto: él lo sabe y sabe que su lector lo sabe. Sabe que éste tenderá a relacionar la visión construida que él propone con la posición que ocupa en el campo, y a reducirla a un punto de vista como cualquier otro; sabe que verá hasta en los menores matices de la escritura –un pero, un tal vez, o, simplemente, los tiempos de los verbos empleados– indicios de una toma de partido; sabe que, de todos los esfuerzos desplegados para producir un lenguaje neutro, despojado de toda vibración personal, corre el riesgo de no retener sino el efecto de monotonía, juzgando que es pagar muy caro por lo que, después de todo, no es más que una forma de autobiografía. (Bourdieu, 2008, p.39)

Se altera de este modo la dinámica sujeto-objeto. Al correr el tiempo, el objeto se va subjetivando, y el sujeto comienza a experimentar alteraciones, modificaciones, movimientos, que lo sitúan en un lugar distinto al del comienzo. Pues a medida que el investigador construye un objeto, ese mismo objeto modifica al investigador: es el mismo investigador quien es (re)construido por el objeto.

El involucramiento con el objeto de estudio de las tesis en derechos humanos es explícito, y el desarrollo de una indagación de este tipo no sólo impacta sobre el campo estudiado, sino que dicho campo impacta sobre quien lo investiga.

Los tiempos

Los tiempos de la academia y los tiempos del activismo pueden circular por carriles distintos, y a velocidades dispares. La investigación que se requiere para la escritura de una tesis de maestría o de doctorado lleva tiempo, profundidad, y desarrollo teórico. Las tesis en derechos humanos no son solamente textos propositivos, sino que cuentan con desarrollos históricos, estrategias comparativas, análisis conceptuales que ofrecen un abordaje profundo y detallado a los casos estudiados.

Polisemia

Por último, recordemos que la noción misma de derechos humanos es profundamente polisémica (Siede, 2017). Por derechos humanos seguramente encontremos varias interpretaciones, acentos, modos distintos de “declinar” según el lugar geográfico, el área disciplinar de base, y también (dado que se trata de un sistema de normas, pero también de valores) los posicionamientos de los actores involucrados.

Los temas de enseñanza, investigación y extensión se ven atravesados por estos muchos “usos” de los derechos humanos, como trataré de mostrar, observando los temas de los cuales se ocupan las tesis (algunas ya defendidas y otras en proceso de escritura).

Como mencioné antes, las y los tesistas se desempeñan profesionalmente en ámbitos públicos, ya sea en el poder judicial (defensorías, juzgados), en dependencias ministeriales (municipales, provinciales y nacional), en ONGs, y en mucha menor medida, se dedican a la docencia. Por lo tanto, se trata de un grupo que dialoga con los derechos humanos desde la función judicial y las políticas públicas. La formación en derechos humanos constituye una preocupación vinculada mayoritariamente a la actualización profesional y la necesidad de especializarse en un campo estrechamente vinculado a la actividad laboral.

En el listado que se comparte a continuación, se dan a conocer algunos de los temas en los cuales se inscriben las tesis en posgrados de derechos humanos en la Universidad Nacional de Lanús:

- Reparaciones, justicia transicional, memoria, verdad y justicia.
- Poblaciones vulnerables y sus vínculos con la justicia (mujeres indígenas, niños, personas en situación de encierro, migrantes). Y esto, referido a estudios más de corte histórico y otros más de corte actual vinculado con el siguiente punto:
- Derechos económicos, sociales y culturales.
- Sistema internacional de justicia, litigios internacionales e impacto en los casos nacionales. Cumplimiento de sentencias de la corte interamericana al interior del país. Aplicación de estándares internacionales en el ámbito doméstico.
- Género.
- Ambiente y DDHH.
- Sistemas carcelarios (este tema está apareciendo en las tesis en los últimos años). Cárceles y acceso a la educación, cárceles y condiciones de vida, por ejemplo.

Conclusiones

La “sociología de las ausencias” que propone Sousa Santos (2021) podría describir este proceso que estamos iluminando, al mostrar cómo desde la investigación científica, el campo de los derechos humanos comienza a hacer presentes temas que han sido ignorados o invisibilizados.

Los temas que abordan estas tesis no buscan simplemente “describir una realidad”, sino que “aspiran a transformarla”. Por eso hablamos de investigación participante, donde quienes investigan se reconocen a sí mismos como actores involucrados.

He intentado compartir algo de la experiencia en el acompañamiento a tesis, señalando los rasgos particulares del campo de estudios sobre los derechos humanos.

Para concluir, me permito compartir una cita extraída de un bello texto de Rousseau, que ha sido un ánimo para mí cuando me tocó escribir mi propia tesis, y también a veces lo es para las y los tesis con

quienes trabajo, al invitar a compartir las producciones y atreverse a dar a luz nuevas ideas:

He dudado mucho tiempo en publicarla; y con frecuencia cuando trabajaba en ella me ha hecho conocer que no bastaba haber escrito varios folletos para saber componer un libro. Después de vanos esfuerzos para hacerlo mejor, creo en el deber de darlo tal como está, considerando que importa derivar la atención pública hacia este lado; y que, aun cuando mis ideas fuesen malas, si yo las hago nacer buenas en otros, no habré perdido del todo mi tiempo.

(J. J. Rousseau, Prefacio al *Emilio*)

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicus*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Jaramillo Fonnegra, Verónica (2019). La investigación militante y la sujeción de las técnicas de investigación a la realidad, en *Revista Ensamblés* n.10 <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/168>
- Kandel, Victoria (2018). Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas, en Benente, Mauro (comp.), *La Universidad de pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*, Edunpaz Editorial Universitaria, Buenos Aires, https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=1687
- Magendzo, Abraham (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: Una perspectiva controversial. En *Revista Reencuentro*, número 70 diciembre de 2015, pp. 47-69, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>

- Salvioli, Fabián (2014). Educación superior en derechos humanos. Una herramienta para la organización y el desarrollo de la política pública del Estado. *Revista de ciencias sociales, segunda época* 121 N° 25, 121-12. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1593/09_RCS-25_dossier8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Siede, Isabelino (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina, en *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/9663>
- Sousa Santos, Boaventura (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia social cognitiva*, Clacso, Buenos Aires, <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>

UN JUICIO PARA REPARAR. PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DEL JUICIO POR LA VERDAD DE NAPALPÍ

Laura Rosso

El presente texto es una reelaboración de mi exposición en el Conversatorio “Producción de conocimiento en Derechos Humanos. Problemas teóricos y metodológicos”, ocasión en la que compartí algunas reflexiones que me surgieron al participar como testigo de contexto en el Juicio por la Verdad, Matanza de indígenas de los Pueblos Qom y Moqoit en Napalpí, 1924; llevado a cabo en Resistencia, Chaco, entre marzo y mayo de 2022. Aporté información surgida de mi tesis de maestría en Antropología Social, titulada “Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación. Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930)”¹.

Resumiré aquí el contenido de mi testimonio, haré referencia a los hechos vinculados al desarrollo del reciente juicio, para posteriormente presentar algunas consideraciones en pos de desandar el negacionismo y generar procesos que aporten a la educación interculturalidad y a la decolonización del conocimiento.

¹ Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

Pueblos indígenas, Estado y educación hacia 1924

En el marco del trabajo de investigación derivado de la tesis referida, busqué superar la lectura pedagógica sobre las formas escolares que el Estado nacional destinó a los pueblos indígenas entre 1891 y 1930², centrándome más bien en identificar vinculaciones del escenario mayor con los discursos y las prácticas educativas. Sosteniendo como hipótesis que las condiciones socio-económicas y políticas que se planteaban en el Territorio Nacional (TN) del Chaco³ fueron determinantes en las políticas y procesos educativos destinados a indígenas.

Napalpí fue una reducción estatal que comenzó a funcionar 13 años antes de la matanza. ¿Cómo eran las relaciones entre indígenas y Estado en el TN del Chaco entre 1911 y 1924? Las llamadas campañas militares al norte habían culminado hacia 1911 con la rendición de los primeros, esta etapa fue llamada oficialmente “de pacificación”, los grupos indígenas sobrevivientes se integrarían a la sociedad nacional. Se trataba de un proyecto, sostenido por un grupo de funcionarios estatales, que buscaba sustraerlos de la explotación, incorporarlos a la sociedad regional a través del trabajo, la tierra, la educación y una legislación que los definía como menores, necesitados de protección⁴. La Reducción fue parte de este proyecto, su director, Enrique Lynch Arribálzaga la definió como “...establecimiento civil del Estado, de carácter industrial y educativo”⁵. Esta funcionaría como un espacio cerrado de educación total, dado que allí se pondrían en práctica dis-

2 1890 es el año en que se creó la Inspección General de Escuelas de Territorios Nacionales del Consejo Nacional de Educación, y en 1930 se produce un golpe militar que interrumpe el gobierno de H. Yrigoyen, elegido por voto popular.

3 Los territorios nacionales fueron definidos por la Constitución Nacional como estados intermedios, entre las provincias y el “desierto”. Se entendía que eran espacios inexplorados e inhabitados, no sujetos al dominio de gobierno local alguno, por lo que quedaron subordinados a la jurisdicción nacional desde 1862 (Oslak, *op. cit.*, p.134). En 1884, se aprobó la Ley Orgánica de los Territorios Nacionales, (No. 1.532) y determinó que el territorio nacional estuviera dividido en 14 provincias y 9 TN, Chaco fue uno de ellos.

4 Lagos, M. (1998).

5 Lynch Arribálzaga, E. (1914), p.57.

positivos que asegurarían la sujeción del indígena y su conversión “... civilizándolo, domesticándolo...”⁶.

El mismo presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), José M. Ramos Mejía⁷ informaba al Coronel a cargo de la campaña militar que redujo a los indígenas en Napalpí su interés por educarlos, avalando el proyecto de Lynch Arribálzaga⁸, quien buscaba castellanizarlos y formarlos como obreros en una escuela que funcionaría en la reducción.⁹

En los años previos a la masacre producida en 1924, el algodón, la caña de azúcar y el tanino eran explotaciones rurales en crecimiento en el TN del Chaco, y los indígenas la mano de obra temporal de los establecimientos productivos. En uno de los más importantes, Las Palmas del Chaco Austral, los indígenas conformaban las dos terceras partes del total de los trabajadores; las condiciones laborales eran muy duras, las tareas de la zafra se pagaban a destajo. El pago se realizaba en letras de cambio llamada “plata Palma”, con validez sólo en las proveedurías de la empresa donde se adquirían productos con sobrepagos; a lo que se agregaba la prohibición de la empresa de ejercer el libre comercio a otros (Niklison, 1914). En ese establecimiento se produjeron las primeras huelgas obreras, reprimidas por fuerzas movilizadas por la empresa (Barreto, 2009¹⁰. Como resultado de los en-

6 *Op. cit.*, pp.15 y 40.

7 Desde 1910 las autoridades del sistema educativo estatal explicitaban su intención de participar en la educación de los indígenas en diversos informes publicados en *El Monitor de la Educación Común*.

8 “El CNE ... ha seguido con vivo interés y punto por punto, el desarrollo del plan de conquista pacífica del Indio del Chaco, ... reaccionando sobre la equivocada práctica anterior, de exterminio de esos desgraciados seres, que no obstante estar, como todos los argentinos amparados por la constitución, permanecen aún abandonados en su condición de salvajes y librados como tales a la vil especulación de que viven siendo injusta é impunemente víctimas inocentes desde la Conquista”.

9 Por otra parte, el sistema educativo argentino fue organizado entre 1875 y 1905, y una de leyes más importante aprobadas en ese periodo fue la 1.420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria, con jurisdicción en Capital Federal y los Territorios Nacionales. El CNE fue el órgano que centralizó la conducción y el control de la instrucción primaria.

10 Contemporáneas a estas se produjeron huelgas por las mismas razones en La Forestal, reprimidas por personal armado, contratado por la empresa (Barreto, 2009, p.15).

frentamientos, la empresa reimplantó las condiciones de trabajo y de pago descriptas (Iñigo, 1992, p.129).

El CNE por su parte asumió que no se había logrado la escolarización de la infancia indígena, pues estaba incorporada al trabajo. Como respuesta propuso en 1921 la creación de escuelas ambulantes totalmente funcionales a la actividad de la zafra, sus actividades se darían en período en que los niños y niñas no trabajaran. Se priorizó que aprendieran hablar castellano y firmar; así como la formación práctica, saberes de la huerta y la granja para los niños, y los vinculados a las tareas domésticas para las niñas (Rosso, 2007, p.125).

Por otra parte, iniciada la década del 1920 la reducción de Napalpí funcionaba como reserva de mano de obra indígena, antes que establecimiento de protección e integración de los indígenas. Este grupo poblacional trabajaba en la zafra de los ingenios de Salta y Jujuy y en la cosecha del algodón en Chaco; ambas actividades coincidían en la misma época del año, las tareas de la zafra eran pagadas mejor que las del algodón, situación que generó la queja de los colonos chaqueños faltos de brazos, el gobierno prohibió la salida del TN a los indígenas, medida que fue resistida junto a pedidos de mejoras en las condiciones de trabajo. La reunión y resistencia de los indígenas fue leída como un levantamiento, y con acuerdo de autoridades nacionales se procedió al aniquilamiento de entre 500 y 1000 indígenas de los Pueblos Qom y Moqoit, el 19 julio de 1924.

La matanza de Napalpí fue la más cruenta de una serie de respuestas que en esta década venía dando el Estado, respuestas que torcían la balanza en beneficio de los sectores económicos dominantes, empresarios y colonos. Para los indígenas las posibilidades eran aceptar la sujeción a través de su explotación laboral, o el exterminio si se resistían a estas condiciones injustas.

Pasos hacia Juicio por la Verdad

En los años previos a 2022, Juan Chico fue un qom que en el trabajo por la memoria se convirtió en militante e historiador idóneo¹¹. Él, junto a otros indígenas recogieron testimonios de sobrevivientes a la masacre y familiares directos de sobrevivientes. En el camino encontró aliados y aliadas, por un lado, el conjunto de investigadores e investigadoras de las universidades públicas y CONICET que estudiamos el período histórico desde la antropología, la historia y la historia de la educación; junto al trabajo de otros investigadores idóneos, y personal de los archivos de la provincia del Chaco y la Nación.

Por otra parte, un fiscal de Estado escuchó a Juan y a sus compañeros qom, Mario Fernández y David García, asimiló sus planteos a los de familiares de desaparecidos por la dictadura militar. Antes, en 2008 el gobernador J. Capitanich, representante del Estado chaqueño, pidió disculpas a los pueblos indígenas por la masacre, dando cuenta de la posición del gobierno provincial ante el hecho¹². Más de una década después se propuso el juicio y actuaron como querellantes la Secretaría de Derechos Humanos y Géneros de la Provincia, y el Instituto del Aborigen Chaqueño.

Sobre la definición del derecho a la verdad como imprescriptible se inició el desarrollo del juicio. En estos juicios se investiga sobre un hecho delictivo en el que se busca el esclarecimiento de las circunstancias de modo, tiempo y lugar en que fue cometido. Se busca la reconstrucción histórica de los acontecimientos lo más precisa posible, para que se dispongan medidas de reparación del daño causado.

Se reprodujeron 6 registros audiovisuales con los testimonios de Rosa Grillo, Pedro Balquinta, Melitona Enrique, Rosa Chara y Felipa Lalecorí -sobrevivientes de la Masacre- y de Juan Chico. Se prestó declaración testimonial a 39 personas, entre ellas hijos/as y nietos/

11 Juan Chico falleció en 2021 al contraer COVID-19.

12 Fue el 16 de enero del año 2008 en ocasión de celebrarse el cumpleaños número 107 de Melitona Enrique, sobreviviente. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/memoria-verdad-y-justicia-para-la-masacre-de-napalpi>

as de sobrevivientes; junto a investigadores/as, y archivistas, quienes aportamos pruebas, documentos, registros públicos de la época de los hechos, libros, informes y trabajos de investigación.

Como resultado la sentencia declaró "... que la 'Masacre de Napalpí', como así aquellos hechos posteriores conforme lo descripto en las consideraciones, son crímenes de lesa humanidad, cometidos en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas"¹³.

Interpelaciones a la docencia y a la investigación

La necesidad de educación intercultural para todos y todas

Las jornadas en que se desarrollaron las audiencias y se leyó la sentencia del juicio (del 16 de abril al 19 de mayo de 2022); las redes sociales, los medios de comunicación locales, nacionales e internacionales hicieron foco en lo que sucedía. La ciudadanía tomó contacto con un hecho que decía conocer poco, o desconocer. Además, algunos movimientos sociales y étnicos realizaron manifestaciones de apoyo en los lugares donde se desarrollaban las audiencias; era entonces poco probable no recibir noticias sobre el proceso.

Tales acontecimientos me llevaron a tomar conciencia de la profundidad de sentido alcanzada por el negacionismo. Al respecto Lenton advierte, "En nuestro país, la discusión pública sobre la aplicabilidad del concepto de genocidio a las políticas ejercidas por el Estado independiente sobre las sociedades indígenas recae ... en negacionismos..." (Lenton, 2014, p.33). Los referidos al Holocausto, y el terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar son sancionables, ¿y el que refiere al genocidio de los pueblos indígenas, no? es que ese genocidio no habita en el sentido común histórico de la gran mayoría de los argentinos, incluyendo a funcionarios y legisladores, sostiene la autora citada (*op. cit.*, p.33).

13 Poder Federal de la Nación, Juzgado Federal de Resistencia (2022). Sentencia "Masacre de Napalpí s/Juicio por la Verdad" - Parte dispositiva.

Necesitamos reconocer los procesos genocidas contra los pueblos indígenas en el presente; negarlos tiene como consecuencia política dejar sin posibilidad de discusión las relaciones sociales que se instalan en torno a determinadas interpretaciones de la historia. Me refiero a aquellas que definen a estos pueblos como expresiones del pasado y por lo tanto del atraso, tales interpretaciones dirán que los indígenas de hoy deben “integrarse” y eso implica castellanizarse, e incorporarse a la sociedad y economía capitalista despojados de sus formas de concebir al mundo y habitarlo. Posición que recrea, en otro tiempo y contexto, la encrucijada vivida por los indígenas en la época de la Masacre de Napalpí.

Así mismo, resulta necesario entender la continuidad de sus efectos, aquellas fueron las condiciones materiales vinculadas a las condiciones ideológicas que forjaron el racismo sufrido por la población indígena del Chaco. Esto porque, el racismo “... no (resulta) solo una ideología u orientación política sino también un sistema de relaciones materiales en conjunto con ideas vinculadas a esas relaciones materiales y enclavadas en ellas” (Barfield, 2007, p.429). Tales relaciones fueron y son determinantes, actúan reproduciendo y reforzando las actuales desigualdades socio-económicas; expresadas en índices de exclusión en el acceso al trabajo, la salud, la vivienda, la educación, registrados en la población indígena¹⁴.

Negacionismo y racismo se retroalimentan, la tarea que tenemos desde la investigación y la docencia es, y será, echar luz sobre esa vinculación; lo que trae a colación otro asunto, entender que la educación intercultural es tanto para indígenas y como para no indígenas, me refiero a la urgencia en implementar a la educación intercultural entendida como enfoque, esto es “...una educación para todos desti-

14 Los índices más bajos de ocupación y los más altos de analfabetismo se dan en la población indígena de Chaco. La tasa de ocupación en este grupo alcanza un 46,2 % (en la población general de la provincia es de 57,5 %), y la tasa de analfabetismo es de 14,3 % (casi el triple del porcentaje de la población total en la provincia que es de 5,5 %). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010).

nada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad...” (Corbetta, 2018, p.17).

En una mirada a los aprendizajes sociales, el proceso del juicio y la sentencia fueron transmitidos desde sitios web estatales, y por lo tanto de acceso público. Adhiero a la lectura de Artieda (2022) cuando sostiene “... es posible pensar que es un acto de reparación de un genocidio en el cual la masacre de Napalpí está inserta, (y) creo que es ... un acto político-pedagógico por excelencia...”¹⁵.

Es necesario seguir andando esta senda en el sistema educativo y en los ámbitos no escolares para dar a conocer la historia de la Masacre de Napalpí y de otras que se sucedieron en el nordeste argentino¹⁶, aportar a la comprensión de los orígenes de nuestras concepciones racistas, revisar los privilegios que tenemos los y las no indígenas; tales resultan condiciones para poder desandar caminos heredados y emprender otros nuevos, antirracistas e interculturales.

El trabajo de avanzar hacia la decolonización del conocimiento

Por otra parte, si entendemos que el proyecto decolonial es un proyecto político que está en la academia, pero pretende plantear diálogos con los movimientos sociales indígenas, y otros movimientos sociales, buscando trazar genealogías intelectuales alternativas que cuestionen al eurocentrismo y sustituyan a la modernidad (Restrepo, 2016), me permito sostener que los aportes que investigadores e investigadoras

15 Artieda, T. (2022). El juicio y la sentencia de Napalpí: un acto político-pedagógico por excelencia Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/el-juicio-y-la-sentencia-de-napalpi-un-acto-politico-pedagogico-por-excelencia>

16 En 1933, la policía perpetró la Masacre de El Zapallar -hoy General San Martín, Chaco-, contra unas 70 personas qom y moqoit durante la petición de alimentos y ropa en el contexto de una hambruna generalizada. Recuperado de <https://www.fiscales.gob.ar/fiscalias/chaco-investigaran-dos-masacres-a-pueblos-originarios-de-1924-y-1933>

En 1947 en Rincón Bomba, Formosa, ante una protesta por el bajo pago por trabajo en la zafra fueron asesinados de 400 a 500 pilagás. A lo que hay que sumarle los heridos, los desaparecidos, los niños no encontrados y los intoxicados por aquellos alimentos en mal estado. En total, se calcula que murieron más de 750 pilagás, wichí, tobas y mocovíes. Recuperado de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get__2c0c4a9c-c84a-11e0-83df-e7f760fda940/anexo3.htm

hicimos al juicio es parte de estos diálogos decoloniales que están pendientes realizar y multiplicar.

Aunque es necesario escuchar a De Sousa Santos cuando señala que, “Los movimientos (sociales) latinoamericanos... construyen sus luchas con base en conocimientos ancestrales, populares, espirituales, que siempre fueron ajenos al cientificismo... sus concepciones sobre el ser y la vida son muy distintas..., (al) individualismo occidental...” (De Sousa Santos, 2011, p.27). En esto creo venimos “con el diario de ayer” de aquello que proponen los movimientos, de lo que se permiten imaginar; en este caso particular, me refiero a los movimientos étnicos de Chaco.

Vuelvo a Lenton (*op. cit.*) cuando amplía el papel de los investigadores frente al trauma colectivo, el que se da no solo por haber experimentado violencia física de manera directa, sino también por pertenecer a la comunidad de víctimas, ya que la memoria de la violencia se hereda en los cuerpos individuales y colectivos. Aquí estamos aportando a la trabajosa reconstrucción de la memoria colectiva, proceso en el que se encuentran los y las indígenas, remirando y resignificando su presente; muestra de ello son los párrafos subsiguientes de una poesía escrita por Juan Chico (2016),

“Soy Napalpí
La larga noche.
De la mañana de Napalpí
Soy esas piernas que corren presurosas
En busca del monte cercano
Esa boca sedienta de agua
Soy ese niño que llora
... Soy Napalpí, soy memoria, soy recuerdo
Soy presente, soy esperanza
Soy grito de libertad
Soy Napalpí.”

Juan condensó aquí la necesidad de la memoria, pero también la de reivindicar el presente y la esperanza¹⁷. Otra vez será tarea de la investigación y de la docencia colaborar en develar los silencios, en identificar los dolores que operan obturando la posibilidad de resignificar la identidad étnica de los y las jóvenes. Los sentidos que están detrás de, por ejemplo, propuestas de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste por generar espacios autónomos para trabajar en su autoafirmación (Soto, Luján y Rosso, 2020).

Por otra parte, la importancia de los testimonios de qom y moqoit en el juicio me llevaron a cuestionar el seguir definiéndolos como informantes, para pasar a proponer diálogos entre pares en los que emerjan las historias que ellas y ellos necesitan narrar, que den cuenta de las injusticias vividas, pero también en las que puedan expresar sus saberes, su espiritualidad, sus deseos y proyectos colectivos para el futuro.

A modo de cierre, considero necesario dar cuenta de la racialización como elemento reproductor de desigualdades en nuestra sociedad; no analizar a la raza como categoría de distribución del poder, en lo social y en lo individual, obtura la posibilidad de pensar y construir otras realidades más democráticas y horizontales para todes les que habitamos este país, y el sur del continente.

Bibliografía

- Barfield, T. (Ed.). (2007). *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI.
- Barreto, E. A. (2009). El sindicalismo del Chaco en el período territorial 1887-1951. Inst. de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Chico, J. (2016). *Las voces de Napalpí*. Resistencia, Contexto Libros.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos.

¹⁷ “La paz que llega con la verdad”, expresó Rosa Grillo (sobreviviente) cuando el gobernador de Chaco pidió perdón en nombre del Estado por la masacre.

- Iñigo, N. (1992). Las modalidades de la coacción en el proceso de génesis y formación del proletariado para la industria azucarera del nordeste argentino (1870-1940). En: Campi, D. (1992) *Estudios sobre la historia de la industria azucarera argentina*. T.II, Tucumán; Unidad de Investigación en Historia Regional – UNJu, pp.113-141.
- Lagos, M. (1998). Problemática del aborigen chaqueño. El discurso de la ‘integración’. 1870- 1920. *Pasado y presente de un mundo postergado*. Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, Unidad de Investigación en Historia Regional, pp. 57-101.
- Lenton, D. (2014). Apuntes en torno a los desafíos que derivan de la aplicación del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios. *Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectiva transdisciplinar*, 32-51.
- Lynch Arribáizaga, Enrique (1914). Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí. Dirección General de Territorios Nacionales, Ministerio del Interior. Buenos Aires: Imprenta y Encuadernación de la Policía.
- Niklison, J. E. (1914). Alto Paraná. *Boletín del Departamento Nacional del Trabajo*, 26
- Oszlak, Oscar (1982). *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Restrepo, E., y Ramallo, F. (2016). El “giro decolonial” y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. *Revista de Educación*, (9), 371-379. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1918/1856
- Rosso, L. (2007). “Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación” Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930). Tesis de Maestría del Programa de Postgrado en Antropología Social (UNaM). Misiones, Argentina, *mimeo*.
- Santos, B. D. S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.

Soto, M., Luján, A., y Rosso, L. (2020). Nuevas lecturas a la permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina. *Movimento-Revista de educação*, 7(13).

HISTORIA RECIENTE Y MEMORIA. PREGUNTAS Y DEBATES PARA PENSAR EL VÍNCULO ENTRE CIENCIAS SOCIALES Y DDHH

Ana Barletta

En *El desacuerdo*, una película de Clacso TV de 2020, Máxima Apaza, una política, activista indígena que fue senadora del Estado Plurinacional de Bolivia hasta noviembre de 2020, intervenía para decirnos algo muy pertinente para comenzar este artículo sobre un vínculo posible entre investigación y compromiso social, en momentos en que los gobiernos populares se ven enfrentados a hostigamientos potentes de las derechas. En estos o parecidos términos, se expresaba: “La educación es una revolución ideológica. Hay que comprender lo que nos quieren decir para no caer con el lenguaje técnico con el que nos pueden hacer cambiar de manera de pensar...es necesaria la unión y la claridad... tener los elementos teóricos para poder defendernos...”¹.

Esta intervención creo que nos inspira para abordar las intrincadas relaciones entre Universidad, ciencias sociales y DDHH que implica pensar en un tema escabroso, que tiene su historia en nuestras universidades y en nuestro sistema científico y que apunta al doble carácter de las instituciones que los constituyen. Albergan por un lado a

¹ *El desacuerdo*. Ensayo documental. Idea original de Ricardo Forster y María Bagnat. Diciembre de 2020; <https://www.clacso.org/el-desacuerdo/>

las perspectivas profesionales más conservadoras y, a la vez, a aquellas que pueden dejarse sensibilizar por las demandas sociales y culturales, muchas veces urgentísimas, de actores sociales que intentan transformar realidades opresivas y desiguales. Y a estas últimas sensibilidades estaría apelando Apaza. La sincronía en la que habitamos junto a profesiones, lenguajes, discursos, teorías y prácticas impermeables a las más mínimas transformaciones constituye uno de los aspectos más significativos a tener en cuenta cuando nos disponemos a pensarnos a nosotros mismos en relación al *para qué* de nuestro trabajo y a estos requerimientos que deberíamos escuchar, por ejemplo, de estos nuevos agentes gubernamentales.

Y en esto coincido con las palabras de nuestra colega Alejandra Ciriza², cuando, enfáticamente, exigía un compromiso decidido en la transformación de nuestros paradigmas epistémicos para dar respuestas a viejos reclamos que hoy parecen nuevos por la gran visibilidad que han adquirido, gracias a un movimiento social pujante, al que pertenece Máxima Apaza, por ejemplo, o el movimiento feminista con sus nuevos actores y ribetes desde 2015, pero que no son los únicos ejemplos de los que disponemos en Argentina y América Latina. Lo hemos visto en Chile, en Colombia en años recientes, con interpelaciones apremiantes al presente y también al pasado.

La demanda social a las ciencias vuelve a ser acuciante, como lo fue en los años 60 y 70 signados por una fuerte politización y sociologización de las disciplinas científicas, al calor del desafiante ciclo de protesta social y radicalización política y cultural. Ahora, vuelve esa búsqueda desde los nuevos actores políticos con proyectos de cambios radicales que están llamados a gobernar y a dar el salto desde la protesta social a la agencia estatal. En este proceso, es fundamental la resignificación del pasado reciente en términos de derechos.

Ahora, nosotros estamos hablando en la universidad con la conciencia de que una porción significativa de los que la habitamos, formamos parte del décimo decil de la sociedad, o sea el de las personas

2 Ver artículo de Alejandra Ciriza en esta misma obra.

con mayores ingresos. Y eso no puede ser algo que no nos implique como pensamiento. El 90 % de la sociedad está socialmente debajo de este sector al que pertenecemos en esos términos estadísticos. Por supuesto, somos una mínima parte de ese décimo escalón, el piso, podríamos decir, pero estamos en ese decil privilegiado, y eso implícitamente reclama algo a nuestras profesiones. Porque, a la vez, asistimos a combates atrevidos contra los derechos humanos en general -más ligados a las libertades individuales y a las violaciones a los derechos humanos por las fuerzas armadas y de seguridad-; pero también contra los otros, los económicos, sociales y culturales, y convivimos todavía con niveles altísimos de desigualdad sostenidos por una democracia formal impotente que no acierta a desarrollar políticas sistémicas de inclusión social. Una coyuntura que parece imparable de desigualdades extremas y crecientes en el mundo, que trasciende a la Argentina, pero que nos interpela en este momento, en este lugar, en este territorio. Y, para esto es necesario profundizar en cuestiones epistemológicas e ideológicas de investigación e intervención social.

* * *

Para pensar esos vínculos rípidos desde el campo historiográfico del que provengo, podemos mencionar un aporte interesante: el desarrollo de una nueva perspectiva en la historiografía, La historia reciente, o historia del tiempo presente, muy contemporánea o inmediata, todas denominaciones que apuestan a cierta urgencia por interpretar los tiempos actuales y que comenzó a prosperar desde fines de los 90 con la emergencia de investigaciones sobre los años 60 y 70. Los temas de historia reciente y memoria no se estudiaban en la carrera de Historia de nuestra Facultad de Humanidades hasta bien entrados los años 2000. La primera vez que se dictó Historia Argentina III, o sea la historia más contemporánea desde la caída del primer peronismo, fue en 2012, con el último cambio de plan de estudios que fue el resultado de una demanda estudiantil fuerte en el contexto 2001-2002: la necesidad de incorporar al menos tres épocas históricas más próximas: la

época de la radicalización política y la protesta social, los años de la dictadura militar, y el ciclo de la recuperación de la democracia y la posdictadura. Así, los llamados problemas de historia reciente y memoria se abrieron lugar entre las materias optativas de grado recién desde 2004³.

La pregunta que surge es: ¿por qué costaba tanto la incorporación de este enfoque en la perspectiva historiográfica y en el plan de estudios de la carrera de Historia? En las últimas décadas, esta línea se ha expandido en forma creciente en Argentina, aunque, inicialmente, debió abrirse paso frente a advertencias epistémicas, e ideológicas desde el interior del campo historiográfico. No obstante estas prevenções y prejuicios contra la posibilidad de la historia de un tiempo muy contemporáneo, las investigaciones se fueron fortaleciendo, se consolidaron instancias académicas permanentes y localizaciones institucionales afianzadas que permiten hablar hoy de una óptica de gran vitalidad analítica. Como ha sido habitual, un nuevo campo de estudios involucra aspectos conceptuales y cuestiones más prácticas y técnicas para abordar un objeto “nuevo”. En este caso, están en juego varias tensiones que lo convertían en un producto sospechable o, lisa y llanamente impugnable. Por un lado, los debates por la politicidad de un objeto presente con protagonistas vivos; por otro, el recorte temporal (¿qué tan reciente es esta historia?, ¿existe una medida matemática de tiempos que permita fijar sus marcos cronológicos?). Siguiendo luego por la naturaleza traumática de procesos políticos y sociales contemporáneos de alta conflictividad (la persistencia presente de acontecimientos catástrofe); por su naturaleza interdisciplinaria que involucra también a otras disciplinas del mundo social y su vínculo con actores extraacadémicos, y, finalmente, por las complejas relaciones entre historia y memoria (entre la investigación sistemática y explicativa y la voz / las voces de lxs contemporáneos)⁴.

3 El primer curso se tituló *Violencia y Política en la Argentina (1955-1976)* y fue dictado por la Profesora María Laura Lenci en la carrera de Historia, FaHCE-UNLP.

4 Para una visión de los cuestionamientos a esta línea de una nueva historia, Ver: Pittaluga, R. (2017) “Ideas (preliminares) sobre la Historia Reciente” en *Ayer*, 107 (3),

Así, la academia le imponía a la historia recluirse en el pasado, un pasado cerrado, concluido que ya no tendría vigencia en el mundo contemporáneo. Este nuevo camino tuvo que desembarazarse del prejuicio de que la historia comienza a partir de una prudencial distancia cronológica. No obstante, la visibilización de nuevas voces políticas, de nuevos sujetos entre los que se encontraban los testigos de las grandes catástrofes del siglo XX resquebrajaba la solidez de historias nacionales que habían podado pedazos significativos de lo ocurrido. Las búsquedas de estos testigos son básicamente dos: hacer conocer lo padecido como sobrevivientes o familiares de víctimas para buscar justicia, y, además, ser incluidos en el relato nacional. La irrupción de la “*era del testigo*”, la “*obsesión memorial*” y el “*deber de memoria*”⁵ dejaron de ser un obstáculo para relatar el pasado, y se volvieron verdaderos acicates para el desarrollo de una investigación crítica. El pasado, entonces, enfrentaba a los historiadores imponiéndoles una petición fuerte por su reinterpretación y, de este modo, les brindaba apuestas sugestivas para emprender el estudio de un “nuevo” objetivo profesional. Con reticencias, tan formados en la indagación de lo pretérito como observadores distantes, “estos historiadores del tiempo presente se transformaron en actores de una historia que se está haciendo”⁶.

* * *

Además de la significativa demanda estudiantil para que la historia del tiempo presente entrara a la carrera de grado, existió desde esos años críticos un interés no menor de jóvenes investigadores que encararon estos temas con gran predilección, con nuevas preguntas y sin la carga de haber sido protagonistas de esos ciclos críticos.

Madrid, ARCE.

5 Wiewiorka, A, *L'ère du témoin*, París, Plon, 1998.

6 Rousso, Henry, *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*, Santiago de Chile, Universitaria-Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2018, p. 28.

De este modo, el vertiginoso y renovado desarrollo de la investigación en este campo, junto al lazo que empieza a construirse con la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires (CPM), desde su fundación en el año 2000⁷, llevaron a la creación conjunta de la Maestría en Historia y Memoria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tempranamente en el año 2003, un trayecto formativo de posgrado muy original y fructífero de convergencia de académicos y referentes del movimiento de DDHH. Se trataba de recoger los primeros esfuerzos de indagación sobre los procesos de construcción de la memoria colectiva en torno al pasado reciente en las sociedades del Cono Sur de América Latina desde donde se fue armando un numeroso colectivo de docentes, investigadores y estudiantes de posgrado que ofrecen su aporte en el crispado campo de las políticas de la memoria sobre el pasado reciente. Campo de investigación, debate e intervención capaz de incidir en la comprensión del pasado y del presente desde una mirada crítica y en la reconfiguración de expectativas de futuro diferentes. Obviamente, haciéndose cargo del dilema que conlleva la tensión epistémica entre la objetividad y la rigurosidad científica frente a la subjetividad involucrada en la implicancia política de esta apuesta, como son los debates respecto de los límites entre lo actual y lo inactual, acerca de sujetos activos que nos narran acontecimientos de macrocriminalidades del pasado próximo (y no tanto) visibilizando la perturbadora presencia del pasado en el presente, y del trabajo crítico con nuevas fuentes, particularmente las orales de escucha de testimonios.

El caso de la maestría nos permite desplazarnos un poco de las habituales periodizaciones que ponen el íncipit de las políticas de memoria en el gobierno de Néstor Kirchner, para recoger la pluralidad de iniciativas que se habían desplegado en el contexto de la crisis 2001-2002 -e incluso antes- y que explican la importancia que fueron

7 La UNLP forma parte de la CPM desde el origen. Y mantiene un vínculo con esta institución a través de múltiples proyectos como la participación en conversatorios, ciclos de charlas, seminarios formativos de capacitación sobre temas de DDHH, memoria y democracia. <https://www.comisionporlamemoria.org/>

cobrando luego en el Estado estas preocupaciones. Coloquios nacionales e internacionales sobre temas de historia reciente y memoria; creación del Programa Jóvenes y Memoria de la CPM... A la vez, nuestra Universidad comienza a alojar demandas de actores extraacadémicos que impulsan los primeros reconocimientos del impacto del hecho traumático en la institución y en la ciudad de La Plata⁸. Así, desde mediados de los 90, se constituyeron las Comisiones de Memoria, Recuerdo y Compromiso en la Facultad de Humanidades y Arquitectura que luego fueron expandiéndose a casi todas las facultades y colegios de nuestra Universidad. Estas primeras dos comisiones, desde una perspectiva autoconvocada y extraacadémica confeccionaron las primeras listas de víctimas docentes, graduados y estudiantes desaparecidos y asesinados de esas dos Facultades y pusieron las primeras placas de nombres en 1995, actos memoriales que dieron lugar a la fundación de la Agrupación H.I.J.O.S. en esta ciudad.⁹ Y que continuarán expandiéndose en toda la Universidad en forma exponencial particularmente en marzo (Mes de la Memoria) y en septiembre (Mes de la Noche de los lápices y de la Segunda desaparición de Jorge Julio López en 2006, después de haber sido testigo clave en el primer juicio emblemático a Miguel Osvaldo Echeolatz, quien fuera el director de Investigaciones de la policía de la Provincia de Buenos Aires)¹⁰.

8 Podría considerarse a esta ciudad, como ciudad universitaria y rebelde, una de las principales “*escenas del crimen*”, junto con la región de Berisso y Ensenada, o “*capital de la represión*”, como se la ha llamado por ser la ciudad con la más alta tasa de desapariciones del país con relación a su superficie y población, durante la última dictadura militar. Expresiones tomadas del artículo de Daniel Badenes, “Imaginario militar / Imaginario universitario en el espacio urbano. La proyección del ‘BIM III’ como sitio de la memoria”, Maestría en Historia y Memoria, FaHCE – UNLP. <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/prosecretaria-de-derechos-humanos/politicas-de-memoria/memorias-del-ex-bim-3>

9 Un excelente relevamiento del acto de colocación de la placa con los nombres de las víctimas en la Facultad de Humanidades puede leerse en da Silva Catela, Ludmila (2002) *No habrá flores en la tumba del pasado*, La Plata, Ediciones al Margen y también (2019) “Humanidades, un lugar contra el olvido. Etnografía sobre la tradición de las marcas de memoria y la revolución de las palabras en La Plata – Argentina.” *Kamchatka*, Universidad de Valencia. Departamento de Filología española.

10 Es destacable el despliegue de intervenciones en los muros de la Universidad, especialmente, la que bordea el edificio de Presidencia (en calle 7 y 48) con la

Así, van llegando los DDHH a la Universidad, la que rápidamente se vuelve escenario de despliegue de actos memoriales, una especie de agujón externo que suscitó un estímulo para la investigación histórica de la institución durante el período dictatorial.

En un segundo momento, ya la Universidad comienza a institucionalizar algunos espacios: crea la Dirección de DDHH en la Presidencia y desde allí, se empieza a confeccionar la lista de víctimas de toda la institución que luego se publicará con el registro de las fechas de las desapariciones y asesinatos en dos libros¹¹ que, además, contienen semblanzas de vida de algunas de ellas iniciando, así, el camino de la reconstrucción de la historia institucional silenciada. El número (cerca de 800 nombres) es tan insoportable que por sí mismo nos muestra hasta qué punto, entre 1974 y 1983, la universidad argentina había sido devastada.

La nueva etapa de enjuiciamiento con el avance de los juicios de lesa humanidad motivó que en el año 2007 el Consejo Superior de esta Universidad decidiera -por unanimidad- presentarse como querrelante en las causas por delitos cometidos contra miembros de la comunidad universitaria. Apreciamos los considerandos de la resolución que aluden a la responsabilidad institucional en la “promoción y protección de los derechos humanos”. Es una resolución de neto contenido histórico en la que, al constituirse como “una víctima más”, recuerda algunos de los hechos brutales padecidos y, lo más sorprendente, reconoce a “los miembros de nuestra comunidad, como miembros del activo social que anhelaba un país más igualitario...”. Muy interesante, también, es que se nombre a las víctimas como “nuestros alumnos, docentes, no docentes y graduados que hoy permanecen detenidos-desaparecidos o fueron asesinados”. Luego, se declara “par-

modificación anual de la cantidad de años de impunidad por este caso aberrante en democracia.

11 *Huellas. Semblanzas de vida de detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata I y II*, Edulp, Editorial de la UNLP, La Plata, 2010 y 2014, bajo la coordinación de la Dirección de DDHH a cargo de la Dra. María Verónica Piccone.

ticularmente ofendida por la comisión de los delitos que lesionan a la humanidad” y resuelve su actuación como querellante.¹²

En un nuevo momento muy fructífero, se jerarquiza el espacio institucional a nivel de Prosecretaría de Presidencia y actualmente a Secretaría de DDHH y Políticas de Igualdad¹³ que conduce Verónica Cruz con la Dirección de Programas de Memoria y Reparación Histórica¹⁴, a cargo de Guadalupe Godoy a través de las cuales se profundiza la creación de equipos de trabajo conformados por investigadores, docentes, graduados, estudiantes y no docentes de distintas facultades para avanzar en sistematizar información sobre el circuito represivo y accionar de la Marina en La Plata, Berisso y Ensenada; se actualiza la nómina de víctimas de la Universidad y de dicho circuito represivo en los ex edificios militares que se transformaron en sedes de facultades, con una participación muy específica de la Facultad de Humanidades en la resignificación del predio que actualmente ocupa junto a la Facultad de Psicología, en donde funcionó un Centro Clandestino de Detención y Tortura: el ex BIM 3 (ex Batallón de Infantería 3 de la Armada)¹⁵.

Entre otras actividades, dicha facultad se propuso la indagación de las biografías de las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 (FT5) que actuó sobre la zona fabril de Berisso y Ensenada, aportando de este modo a la reconstrucción histórica de proyectos militantes, más allá del recinto universitario. El interés estuvo puesto en la confección de la lista de víctimas en la indagación de sus itinerarios y en rescatar sus vínculos con la Universidad y con la zona fabril afectada por el terror de Estado

12 Resolución N°8. Consejo Superior de la UNLP, 19/12/2007.

13 Para tener una visión de los programas que gestiona la Secretaría, <https://unlp.edu.ar/derechos-humanos/>

14 Como no pueden mencionarse acá todos los programas de esta Dirección, que tienen especial referencia al tema de este trabajo, pueden visualizarse en: <https://unlp.edu.ar/memoria/>

15 Para una visión de cómo se va realizando dicha resignificación del predio, ver Abbattista, L., Casi, D., Sampietro, V., & Stavale, M. (2017). “Estudiar en el predio del ex BIM 3. Reflexiones sobre un proyecto de construcción de la memoria en la FAHCE-UNLP”. *Aletheia*, 7(14), 1–21. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a08> y <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4519/pm.4519.pdf>

y también por las políticas neoliberales de los años 90. El resultado de estas investigaciones, realizadas conjuntamente con los claustros y la comunidad de sobrevivientes, fue plasmado en el libro colaborativo *Memorias del BIM*¹⁶ en dos ediciones. La segunda edición amplió la lista de biografías en más del doble, producto de la interacción realizada entre distintos actores que fueron solicitando nuevas inclusiones en dicha lista.

Este impulso biográfico tuvo el sentido de identificar sujetos políticos que fueron víctimas de la macrocriminalidad dictatorial con la idea de reponer y rescatar sus identidades como militantes de proyectos tronchados para que la investigación continúe y pueda develar a través de estas búsquedas qué fue lo que estuvo en juego, que disputaban los genocidas.¹⁷ Y así, entrar en la multitemporalidad que estas vidas habitaron.

* * *

Los juicios de lesa humanidad de La Plata, a partir del año 2006, fueron marcando nuevos hitos que permitieron reponer el contenido histórico de esas luchas. La impronta jurídica de los primeros tiempos de enjuiciamiento había ocluido el papel de la verdad histórica para responder a la necesidad política de juzgar a los responsables de crímenes aberrantes cometidos durante la última dictadura militar. Gracias a la iniciativa del colectivo querellante *Justicia Ya!*, al que en ese entonces pertenecía la Dra. Guadalupe Godoy, el TOF N° 1 de La Plata admitió la participación de testigos de contexto¹⁸ en varios

16 Ramírez, A. J. y Merbilhaá, M. (Eds.). (2018). *Memorias del BIM: Biografías. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada* (2a ed. revisada y aumentada). La Plata: UNLP. FaHCE (Memorias del BIM; 2). <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/127>

17 Un trabajo paralelo y muy afín ha sido el de la reconstrucción y reparación de legajos de los desaparecidos y asesinados de la Universidad. Ver, Godoy, Guadalupe (2020) "Sistematización de la experiencia del Programa Reparación, digitalización y preservación de Legajos de estudiantes, graduados y trabajadores de la UNLP, víctimas del terrorismo de Estado", Trabajo final de especialización, inédito.

18 Valorar un hecho de acuerdo a tu ciencia, no a lo que viviste o percibiste.

estrados. Y, así, miembros de nuestra comunidad académica pudieron participar como informantes expertos.

Nuevamente, un problema para la historiografía. ¿Se había dado el fructífero pasaje de la historia positivista -que reproducía el modelo judicial de buscar buenos y malos en el derrotero de la construcción del Estado Nación- a la historia comprensiva abarcadora de múltiples sujetos, no sólo las élites, para volver a tener ahora la misión de juzgar? *Comprender o juzgar* había sido la consigna de la revolución historiográfica del siglo XX. Pero, aunque se actuaba como testigo de parte de la querella, no se iba a juzgar. Y la calidad de testigo estaba habilitada, además, por la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad que nos vuelve testigos de un tiempo contemporáneo a los hechos que se ventilan en el estrado.

¿Cuál fue el impacto de la participación de las ciencias sociales en los tribunales? ¿Qué logros pudo obtener la querella a partir de estas intervenciones, unos más conceptuales, otros más prácticos que se reflejaron en las sentencias? Lo que pudo verse en los juicios de La Plata, fue cómo la querella de *Justicia Ya!* logró subvertir la tradición del juicio a un individuo, para pasar, además, a juzgar a un régimen. Para eso se constituyó como querella colectiva de organizaciones de derechos humanos y gremiales para demostrar que el daño fue realizado a un colectivo mucho más amplio de la sociedad, lo que le permitió poner en juego el concepto de genocidio para caracterizar lo ocurrido en la Argentina. En esa línea, convocó a la historia para visibilizar procesos complejos, a fin de demostrar el plan sistemático de exterminio y de difusión del terror sobre un conjunto social que excedía la persecución a la militancia revolucionaria y el período 1976-83 (se constataban en nuestra región masacres impresionantes desde el año 74). Así, se planteaba aportar comprensión sobre el fenómeno de la Universidad y de los trabajadores de la región convertidos en blanco de la política represiva de la dictadura. El desafío que estas instancias nos planteaban era, precisamente, si desde la historia

académica contábamos con herramientas para hacernos cargo de esta responsabilidad¹⁹.

A través de estas operaciones, hubo disputas y se fueron sumando logros: el establecimiento de la figura jurídica del desaparecido; la constatación del valor probatorio de los testimonios de sobrevivientes y familiares; el reconocimiento de la responsabilidad civil y empresarial (el caso Blaquier, Ford y otros; James Smart, y los “policías médicos”, como los denominó el juez Leopoldo Schiffrin); el ensanchamiento de los acervos más allá de las fuentes muy acotadas del juez (libros de la morgue, archivos de la represión como el de la ex DIPBA, gestionado por la CPM, archivos de los organismos de DDHH...); la desafectación de los ex CCDTyE (el caso de la ex Comisaría 5° de La Plata convertida en sitio de memoria, estudio y reflexión sobre lo ocurrido en ese lugar).

El efecto reparador de las sentencias, como constructoras de discursos de verdad para víctimas y familiares, pudo transformar realidades. Un caso muy notable fue logrado a través de la participación de dos testigos de contexto en el Juicio Fuerza de Tareas 5 que, como dijimos, actuó sobre la zona fabril compuesta por destilerías, siderúrgicas, astilleros, frigoríficos. Se demostró que, desde el punto de vista demográfico y laboral, tanto Berisso como Ensenada decrecieron drásticamente durante los años de la dictadura, y cómo ese efecto negativo nunca se recuperó. Consecuentemente, se reveló la afectación en la vida de lxs trabajadorxs del astillero que habían sido expulsadxs, desde la categoría “interrupción del proyecto de vida”. El efecto reparador particular de este juicio fue que el tribunal consideró legítimo el derecho a la jubilación de esxs trabajadorxs cesanteadxs en 1976. Ahí hay un aporte potente que les permite a los jueces ver algo. Y,

19 Abbattista, M.L., Barletta, A.M., Lenci, M.L., (2022) “Nuestro rol es correr los límites. La justicia, la historia y los juicios por crímenes de lesa humanidad de La Plata (2006 – 2017)” en Funes, P. (Ed.) *Comprender y Juzgar. Hacer justicia en las ciencias sociales*, Bs. As. ediciones Imago Mundi. En este libro, pueden encontrarse reflexiones muy sugestivas sobre la participación de historiadores, antropólogos, sociólogos y abogados en los juicios de La Plata, Bahía Blanca, Tucumán, Neuquén como, asimismo, consideraciones interesantes desde agencias estatales.

además, otro elemento que permite caracterizar el plan sistemático como genocidio. Por eso, Héctor Barbero²⁰, en su tesis de maestría en historia y memoria puede concluir que el Juicio FT5 constituyó la culminación de un reconocimiento progresivo del planteo original de las querellas del 2006 sobre complicidad, autoría, genocidio produciendo una convergencia virtuosa entre los reclamos de las organizaciones de DDHH, las políticas públicas, el ámbito judicial y la investigación académica.

Desde el *comprender* **O** *juzgar* que fue muy fecunda como consigna de trabajo en la transformación historiográfica de principios del siglo XX, constatamos un nuevo pasaje -muy productivo- a *comprender* **Y** *juzgar*, de la historia reciente.

Conocer los hechos y las tramas de relaciones sociales que hicieron posible el genocidio, reconocer y escuchar a sobrevivientes y testigos; rescatar a los sujetos políticos de las narrativas de la transmisión hegemónica del pasado, combinando intervenciones de diferentes actores, es una apuesta esperanzadora para nuestra disciplina. Y, sobre todo, si podemos lograr sostenernos en esta coyuntura difícil, potenciando en forma novedosa las alianzas de co-producción de conocimiento, y como lo hemos comprobado a lo largo de este segundo encuentro, la Universidad (con su *de todo* interior) está dispuesta a aportar.

20 Barbero, H.A. (2021) *La dictadura como genocidio. Articulaciones de sentido y tensiones de la memoria en el juicio a la Fuerza de Tareas 5*. La Plata, 2015 (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de magister en Historia y Memoria. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2006/te.2006.pdf>

CAPÍTULO III

Extensión derechos humanos territorios y ciudadanías críticas

LA DIMENSIÓN EXTENSIÓN COMO TERRITORIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA CRÍTICA

Los derechos humanos como perspectiva histórica

Leandro Quiroga

“Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados ‘incultos’, los ‘absolutamente ignorantes’ que, ‘incapaces de dirigirse’, necesitan de la ‘orientación’ de la ‘dirección’, de la ‘conducción’ de los que se consideran a sí mismos ‘cultos y superiores’”.

(P. Freire, 1965)

El debate sobre la dimensión extensión, sobre su rol articulado necesariamente a la docencia y a la investigación, parecería tener algunos postulados irrenunciables; su curricularización, la necesidad de ampliar la oferta formativa, la integralidad de las dimensiones, la sistematización de experiencias y la construcción de conocimiento, en trazo grueso son objetivos que no encuentran resistencia. De todos modos, estos imperativos metodológicos no son el resultado de una ecuación aséptica, sino el devenir de procesos políticos, económicos, sociales y culturales. Si Paulo Freire ya hablaba del saber de lxs otrxs en la década del 60, si hay experiencias incluso anteriores que se oponían abiertamente a la sacralización de los claustros, ¿por qué cuando se menciona a la extensión como la dimensión que debería asumir

la construcción colectiva del conocimiento entre los distintos territorios, pareciera que se está pronunciando una verdad revelada?

“Asumir a la extensión, o en un sentido más amplio a la educación, como herramienta de transformación y emancipación, o de reproducción de las condiciones actuales, sintetiza o simplifica visiones sobre el mundo, un antagonismo vigente repleto de matices” (Palma, Quiroga, 2023, p. 116). Esa disputa en los campos material y simbólico, esencialmente política, ha tenido a lo largo de la historia momentos que sintetizan el o los objetivos generales de ambos proyectos.

De un lado, la noche de los bastones largos, lxs estudiantes, docentes y nodocentes desaparecidxs durante la última dictadura militar, entre otros hechos, evidencian la ausencia de límites del proyecto conservador al momento de sostener su ideario. Del otro, la reforma de 1918, el decreto de gratuidad de la enseñanza, la creación de la Universidad Obrera de Juan Domingo Perón en 1948 y el financiamiento educativo en porcentaje histórico del PBI en los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, y también al final del mismo período la modificación e incorporación de artículos bis a la Ley 24.521, que establecen la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano”, que explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho, y establece “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos”, señalan el sentido profundo del proyecto nacional y popular con relación a la educación superior.

En la historia de esa disputa sin tregua, y también en su presente siempre vigente, es posible observar el ensañamiento con el ideario y las tramas del proyecto emancipador, y desde ese lugar comprender la pregunta sobre la recurrente vigencia como máxima innovadora de la concepción que parte de la construcción colectiva del saber. Como un intento sistemático por barrer el acervo popular, sus conquistas, las ideas que sostienen sus prácticas y en general todo aquello que im-

plique un nadar contra la corriente, romper estructuras, sostener que la educación es un hecho político, siempre, que no existen contenidos neutros, separados de los contextos en que se producen.

Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores. La experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia aparece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las cosas. (Jauretche, 1969)

En ese devenir la lucha de las madres y de las abuelas de Plaza de Mayo representa un símbolo o síntesis de los anhelos de un pueblo al proclamar memoria, verdad y justicia; al generar y sostener las condiciones para plantarse en la memoria activa, en los derechos sociales, para construir una mirada que desde las perspectivas de los derechos humanos no detenga su marcha, no permita que borren su pasado; se plante en un presente siempre contradictorio, repleto de matices, para sostener su ideario.

No es exclusivamente educativo el conflicto sobre el rol de las universidades en particular, sobre qué es enseñanza, investigación y extensión, o sobre la educación, y/o el rol del Estado en la educación del pueblo, pone de relieve la cuestión del derecho al acceso como una primera puerta que abre el camino a otras dimensiones.

El derecho a la universidad no es sólo el derecho de las personas a estudiar sino que es también el derecho de un pueblo a tener universidad. A gozarla, habitarla, cuestionarla, transformarla. A apropiarse de los conocimientos que allí se producen para mejorar sus vidas. A participar activamente de las decisiones sobre el tipo de saberes que

se tienen que crear para el desarrollo, tanto material como simbólico de toda la nación. (Saintout, 2016, s/n)

Desde allí, y situados en el camino de la educación popular, de la extensión como dimensión, la extensión aparece como una herramienta apropiada para la transformación social, para situarse desde y con la memoria activa en la construcción de agendas, saberes, en la interpelación a los sueños negados de los territorios excluidos, marginados. El término “apropiación”, precisamente, hace referencia no solo a la Universidad como propietaria exclusiva de esta herramienta, de esta dimensión, encerrada en su propia institucionalización y en traza unidireccional, sino a comprenderla como propiedad colectiva. La extensión se entiende aquí como un camino de realización, de producción pero, por sobre todas las cosas, de acción. Praxis fundamental de la vida educativa.

La práctica extensionista no se propone en carácter *paternal*, como explica Renato Dagnino, sino que cumple con la obligación de acercarse al territorio, es decir, acercar la agenda universitaria a la disputa social, proponer acciones que interpelen y se inserten en la constante reconstrucción de conocimientos. Una Universidad desconectada de otros territorios es una institución condenada a la caída dogmática, a la exclusión social. Estaría condenada a un modelo universitario carente de compromiso transformador, quieto, sin la fuerza motriz necesaria para insertarse en su realidad circundante, entrelazarse con ella.

La realidad, compleja, difusa, no se desconecta del saber, y su construcción, por más que modelos conservadores y neoliberales lo quieran imponer, es siempre colectiva. La universidad como institución política integrada por sujetos políticos, debe partir de lo social para su proyecto educativo, en su rol como institución. Re-discutiendo, deconstruyendo y volviendo a construir sus saberes y significados, habilitando el intercambio entre los territorios, enriqueciendo así su construcción.

Es decir, todo proyecto educativo es un proyecto político; no es posible pensar la producción y distribución del conocimiento aisladas del proyecto social en el que se inscriben. En ese sentido, la Universidad es un territorio politizado, no el lugar de “la verdad”, espacio casi templario y sacralizado donde los valores, los intereses y las tensiones no existen. Por el contrario, la Universidad, y en términos generales la educación, se constituye en esos valores, intereses y tensiones; se configura como un campo de disputa entre proyectos político-académicos. (Palma, Quiroga, 2023, p.120)

Con las instalaciones de regímenes autoritarios militares en el territorio latinoamericano del siglo pasado, fue evidente cómo es, cómo funciona y cuál es el verdadero propósito de la implementación de una agenda enfocada en la intervención universitaria, sostenida con asesinatos y desapariciones. Con el control de las instituciones, se buscó el dominio de la actividad estudiantil acompañado de represión y hostigamiento, el control claustros, la información, la divulgación y trayectorias académicas que disfrazadas de una falsa neutralidad pretendieron borrar cada palabra vinculada al proyecto emancipador.

Las dictaduras, y hoy los poderes concentrados con otras formas, intentaron/tan imponer un modelo despolitizado de universidad que sirva primordialmente a sus necesidades e intereses económicos y políticos; poco incentivo a la reflexión y a la crítica, estudiantes dedicados a asistir a clases, y una organización encuadrada en el control de la autoridad. En Argentina, el objetivo siguió esos mismos lineamientos. Diversos y trágicos son los episodios que dan cuenta de esta política de acoso a la universidad como cosa pública, como accionar de territorios con fines de transformación. La noche del 29 de julio de 1966, el gobierno de facto del general Juan Carlos Onganía, ordenó intervenir de forma violenta las universidades del territorio. Tras los eventos ocurridos en esa fecha, destacándose la violencia, la represión, el hostigamiento y la severidad de la fuerza como arma de sometimiento, quedó impresa en la memoria colectiva nacional la Noche de los Bastones Largos.

Con esa y otras experiencias marcadas en la memoria colectiva, en 1976 la Junta Militar profundizó una constante tensión entre las Universidades públicas y el autoproclamado gobierno. El cierre de carreras vinculadas a las humanidades y ciencias sociales, el ejercicio sistemático de la violencia sobre autoridades, profesores, investigadores, extensionistas, estudiantes, graduados y docentes; exoneraciones, exilios, asesinatos o desapariciones, no pudieron, de todos modos, borrar la trama de los sueños de emancipación.

La persecución hacia lo “subversivo” tuvo núcleo en la Universidades nacionales y centros educativos, como así también trascendió a la cotidianidad social. El 21,0 % de los desaparecidos que arrastró el régimen militar de la última dictadura argentina corresponden a estudiantes y un 5,7 % a docentes, según datos oficiales de CONADEP. Estos números dan cuenta del empeño y el esfuerzo empleado para construir desesperanza, pero por sobre todo, dan cuenta de la persecución a la educación, al pensar, a la docencia y a la extensión sufridos durante la dictadura. Sin embargo, con esta producción sistemática de adoctrinamiento para el terror, fue gestándose dentro y fuera de las Universidades, de forma organizada, movimientos que supieron no resignarse ante aquella realidad.

Abuelas, Madres, trabajadores, estudiantes y militantes que entendían que vivir sin lógicas soberanas no era vida dieron lucha para terminar y hacerse cargo de su realidad y decidir cambiarla. Las Universidades argentinas, el movimiento estudiantil, son herederas de esa tradición de lucha, de transformación del orden social vigente, de construir y reconstruir con *memoria* el saber popular.

La extensión universitaria, situada allí, es un espacio “educativo no formal de doble vía”, como expresa el estatuto de la UNLP, pero también una dimensión de encuentro de territorios para la construcción y reconstrucción del conocimiento, que se desarrolla sobre la agenda de las problemáticas que resultan del orden social injusto y persigue el propósito de transformar las desigualdades y/o trabajar sobre las condiciones que esas desigualdades generan. Esta mirada que plan-

tea el vínculo desde la integración y la integralidad de la docencia, la investigación y la extensión, implica el reconocimiento de un pasado común.

Es claro que la pregunta vinculada a los objetivos del sistema educativo, y el universitario en particular, pone de manifiesto posicionamientos históricos sobre el mundo, la política y lo político, lo social y cultural. Entonces, en la comprensión de que el orden social vigente es resultado de una construcción histórica, como también lo son los sentidos naturalizados sobre el mundo; es fundamental comprender que la construcción del saber que propone la extensión desde la integralidad, necesita situarse en el carácter conflictivo de esos sentidos, de ese orden, aunque su institución haya eliminado o minimizado al máximo la huella de su arquitectura hegemónica.

El espacio donde se comprende que lo dado no está dado, sino que es y ha sido impuesto, de que las injusticias no son lo natural, sino que son naturalizadas cotidianamente, y de que el saber no es único, ni está en un solo lugar, pareciera ser el vértice de encuentro de la extensión con el campo de los derechos humanos, punto de partida y de llegada al mismo tiempo desde donde pensar los desafíos de la dimensión.

Desde el compromiso con la historia para construir un presente que apunte a luchar contra la injusticia social, es necesario posicionarse en el encuentro de territorios para complejizar la construcción de agendas extensionistas intencionadas. ¿Cómo democratizamos el conocimiento? ¿Cómo potenciar la metodología de la extensión para generar una ciudadanía crítica en esa construcción colectiva?

El quehacer extensionista responde a una práctica interactiva y es vital afianzar, legitimar, habilitar e incentivar la participación. Es en esta participación, ese encuentro de territorios, donde se genera un vínculo para la reflexión y problematización de realidades que posibilitan proponer alternativas de abordaje y resolución. Coincidiendo con Jorge Huergo (2012), las propuestas estratégicas de extensión generadas en el marco de nuestro trabajo de gabinete desplegando la

gestión universitaria, generalmente encuentran mayores grados de resistencias y de conflictos, pues no parten del reconocimiento cultural de nuestros interlocutores.

En este punto, resulta imprescindible reponer la necesidad de darle volumen y profundidad epistemológica, metodológica y política a la idea de “funciones”, pensar en la docencia, la investigación y la extensión como dimensiones a desplegar en toda su magnitud e interrelación posible. Desde allí, retomando la tradición de la educación popular y más adelante en el tiempo la extensión como dimensión, o la integralidad como dimensión, se sostiene el consenso básico que define a la extensión como un espacio de encuentro de territorios para la construcción de conocimientos, y se fue gestando una agenda que señala un objetivo claro; posicionarse en las trayectorias formativas como una manera de potenciar su desarrollo: la interdisciplina como una necesidad, la mencionada integralidad de las dimensiones, la curricularización de la extensión y sus prácticas, la sistematización de experiencias y la producción de conocimientos, y la formación en todos los niveles educativos en los cuales se despliega la extensión (pre-grado, grado y posgrado).

El cambio paradigmático supone pensar a la extensión como el vínculo con los dilemas concretos de la sociedad desde donde surjan las agendas de investigación y desde donde se alimenten los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posicionarla como el espacio privilegiado para la búsqueda intelectual, el compromiso ético y la construcción de lazos emocionales profundamente humanos que marquen un sentido profesional comprometido; como la dimensión práctico-teórica que vincule las problemáticas concretas con el análisis de sus causas estructurales y con las acciones y propuestas de transformación. En definitiva, pensar a la extensión como una dimensión de compromiso con la transformación social articulada intrínsecamente con las dimensiones investigativa y docente, en un solo y único ejercicio de formación profesional, soberana y humana.

Bibliografía

- Adriani, L., Quiroga, L. (compilador.), Ascaini, I., Iglesias, I., Bonicatto, M., Mapelli, E., Guillén, G., Bermúdez, L., Oyhandy, M., De Rose, C., Fernández, M., Palma, S. y Pelagatti, F. (Coord.). (2019). *Extensión universitaria: rupturas y continuidades*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Errázuriz Tagle, J. (2017). *Intervención y Depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad*. Nuevo mundo, mundos nuevos.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad* (35a. ed.). México: Siglo XXI
- Freire, P. (1999). *Política y Educación*. Editorial Siglo XXI.
- Gezmet, S. (2014). *Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Procesos de institucionalización de la Extensión de la UNC en los distintos momentos históricos*. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>
- Huergo, J. (2017). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. *Revista*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios_a_la_extension_desde_la_perspectiva_cultural._Huergo_Jorge.pdf?sequence=1
- Jara H. O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. CEP- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- Palma, S., Quiroga, L. (2023). *Matriz soberana. Aportes de la universidad pública a una agenda estratégica. Extensión y soberanía. (De) construcciones sobre el sentido de la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Perez, D., Lakonich, J., Cecchi, N., Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Editorial IEC-CONADU.

- Ramírez, A. (director) (2016). Memoria y ciudadanía. (Proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Seia, G. (2016). La política universitaria contra el problema universitario durante la última dictadura. Un estudio de caso sobre la Universidad de Buenos Aires entre 1976 y 1980. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina.
- Walsh, R. (1977) *Carta abierta de un escritor a la Junta Militar*. Espacio de Memoria y Derechos Humanos. https://www.espaciomemoria.ar/descargas/Espacio_Memoria_Carta_Abierta_a_la_Junta_Militar.pdf

POLÍTICAS DE LA MEMORIA. ENTRE EL DEBER Y EL DERECHO, HABLAR Y RECORDAR DESDE LA CONDICIÓN JUVENIL

Sandra Raggio

En la invitación a ser parte de este panel me requerían dar cuenta del Programa *Jóvenes y memoria* que lleva adelante la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires¹. Un programa educativo que el organismo puso en marcha en el año 2002, como parte de sus iniciativas para promover el abordaje del pasado reciente con las nuevas generaciones. La propuesta consiste en invitar a la formación de equipos de investigación compuestos por jóvenes, quienes, coordinados por docentes o miembros de organizaciones sociales, indaguen sobre la historia y las problemáticas de derechos humanos de sus comunidades. El proceso dura todo un ciclo lectivo y como cierre participan del Encuentro de Jóvenes y memoria, en el complejo turístico de Chapadmalal del Ministerio de Turismo de la Nación, donde comparthen los resultados de sus investigaciones, en los formatos y lenguajes

¹ La Comisión Provincial por la Memoria es un organismo público, autónomo, extra poderes, que lleva adelante políticas de memoria y derechos humanos. Fue creada en el año 1999 por la Cámara de Diputados bonaerense y ratificada por ley en el año 2000. Ver www.comsionporlamemoria.org

que elijan: una obra de teatro, un corto documental o de ficción, un impreso, un mural, una muestra fotográfica, entre otros.

El Programa *Jóvenes y memoria* no es un programa de “extensión universitaria”, sin embargo, algunas de dimensiones conceptuales y políticas que lo definen bien pueden servir para la pensar la noción de extensión, que en su definición tradicional remite a la vocación de la universidad por poner al servicio de la comunidad lo que enseña y lo que investiga.

En la extensión lo que está en el centro es la relación entre conocimiento y sus usos, aplicaciones, etc., lo que en general se denomina “transferencia”, aquí orientada hacia la comunidad.

La noción de transferencia o transmisión está presente también en la educación, en todos los niveles. Desde la concepción clásica de la sociología de la educación, la escuela es el dispositivo estatal, público que regula la relación entre generaciones, donde las viejas generaciones les enseñan a las nuevas la experiencia y el conocimiento acumulado en el pasado de las sociedades. En las sociedades modernas esos saberes se organizan en torno a disciplinas, y se enseñan de esa forma.

Las denominadas políticas de la memoria, esas “formas de gestionar o de lidiar con ese pasado (...)” (Robotnikof, 2007, p. 261)² desplegadas por el estado y diversos actores de la sociedad civil -juicios, conmemoraciones, informes de la verdad, archivos, programas educativos, marcas territoriales, etc.- en gran medida construyen y ofrecen narrativas para garantizar el no olvido y la no repetición, centrados en actos de recordación en torno a la dictadura militar (1976-1983).

En esta primera acepción, el deber de memoria se impone a las nuevas generaciones como una modalidad de la justicia en los términos de la interrogación de Yerushalmi (1989), “¿Es posible que el an-

2 Nora Robotnikof, “Memoria y política a treinta años del golpe”, en Clara E. Lida, Horacio Crespo y Pablo Yankelevich, comps., *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*, México DF, Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, 2007, p. 261

tónimo del ‘olvido’ no sea la ‘memoria’, sino la justicia?”³ - , de honrar a las víctimas e impedir la consumación del proyecto genocida, que, en el caso argentino, consistió en exterminar física y simbólicamente al “subversivo”. Dijo Videla un desaparecido, “no tiene entidad, no está, ni muerto ni vivo, está desaparecido”.

En esta acepción la “transmisión” o la “transferencia” marca la dinámica de las relaciones entre generaciones, al igual que en la escuela tradicional: las viejas generaciones cuentan, enseñan, transmiten mientras las nuevas generaciones escuchan, aprenden, reciben. Escuchan el testimonio de las viejas generaciones, aprenden de sus errores y aciertos, reciben los legados. Podríamos nominarla como “memoria bancaria” parafraseando a Freire.

La praxis misma del Programa *Jóvenes y memoria* vino a cuestionar el esquema de jerarquías, revisando el adultocentrismo de esta “memoria bancaria” y poniendo en evidencia la subalternización de la condición juvenil-adolescente en relación tanto con la definición del “deber de memoria” como en los contenidos que lo componen para constituirse como tal.

Por el contrario, el Programa se propone garantizar el “derecho a la memoria” de las nuevas generaciones, no sólo en su acceso a la información y comprensión del pasado, sino a su actuación en el proceso de configuración narrativa de ese pasado, desde su propio *locus* de enunciación. Las nuevas generaciones en la pluralidad y heterogeneidad que define la condición juvenil, portan experiencia, tienen su propia memoria, sus marcos sociales específicos, su lenguaje y performatividad que les otorga singularidad como expresión de la disputa frente a un mundo adulto que se impone sobre todo en el no reconocimiento de la capacidad de agencia de las juventudes que portan tanto las miradas romantizadas de la condición juvenil como las negativas (“los jóvenes son la esperanza y el futuro” o “los jóvenes son un peligro y no sirven para nada”). “La mirada adultocéntrica, colonizada,

3 Yerushalmi, Yosef Hayim (1989). “Reflexiones sobre el olvido”. En: *Usos del olvido*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 13-26.

patriarcal posiciona a la juventud en la subalternidad” afirma, Cayeros López (2015, p. 119)⁴, analizando la condición juvenil desde la perspectiva descolonizadora y feminista de Spivak (2003)⁵.

¿Cómo lograr una propuesta para formularle a las juventudes sin pretender orientar su agencia? ¿Cómo pensar una política de memoria que les permita hablar y no solo escuchar cuando la experiencia histórica pareciera pertenecer a otros?

En primer lugar, requiere reconocer que los procesos de memoria son abiertos, que se inscriben en las disputas por los sentidos contruidos sobre el pasado y la posición asumida en el presente. Que la relación es siempre dialógica y selectiva. Que no todo está guardado en la memoria para ser descubierto o aprendido. Que no son solo hechos sino también interpretación y significados. Que en los procesos de elaboración del pasado se inscriben en relaciones de poder múltiples, y una de ellas es la jerarquía que se establece entre “los que no saben y no la vivieron” y “los que la vivieron y por lo tanto saben”, estableciendo una relación de subordinación de las nuevas a las viejas generaciones.

En segundo lugar, que reconoce la posibilidad de la construcción de conocimiento desde una perspectiva epistémica emancipadora, desde los márgenes, donde el sujeto puede producir saberes desde el reconocimiento del *locus* de enunciación. Donde quien habla no es el portador de la palabra sagrada sino quien, desde la posición de subalternidad, al hablar se reconoce como sujeto situado en una posición dentro de la trama del poder, y en ese acto tiene la posibilidad de reposicionarse y reposicionar a otros.

En este punto, las epistemologías feministas que denuncian las relaciones coloniales, racistas y patriarcales de la pretensión universalista, objetiva e imparcial del conocimiento producido y validado desde

4 Cayeros López, Laura Isabel “¿Puede hablar la juventud? Reflexiones sobre la subalternidad...” en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* Volumen 24, diciembre 2015, número especial, p. 119.

5 Ver Spivak, Gayatri, 2003. “¿Puede hablar el subalterno?”, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre:297-364, Traducción de Santiago Giraldo.

las disciplinas científicas -que en gran medida tienen predominancia en las universidades y corporaciones académicas-, aportan también una vía para pensar propuestas de políticas educativas y de memoria inscriptas en un horizonte emancipatorio que admitan la agencia juvenil como centro de la dinámica.⁶

El conocimiento situado al poner en el centro al sujeto en su *locus* de enunciación, en su territorio, y las múltiples temporalidades en que se inscribe y construye el presente, da espacio a la asunción de la responsabilidad, como sujeto histórico y como sujeto político de quienes, al mirar la realidad desde su posición, vuelven a interpretarla y a reinterpretarse, abriendo un nuevo horizonte en la construcción del proyecto vital y comunitario.

En el programa *Jóvenes y memoria*, los grupos de investigación compuestos por jóvenes de distintos territorios, que viven en las periferias de los grandes conglomerados urbanos o de pequeños pueblos rurales, cuyas trayectorias familiares se inscriben en posiciones sociales diferenciadas, con culturas y consumos particulares, se embarcan en trayectos de indagación de temáticas que los involucran directamente ya sea porque se preguntan sobre el pasado de sus comunidades como porque se interesan por entender las problemas que los atraviesan en cada presente, ahí y ahora.

La idea no es ofrecerles herramientas de interpretación o modelos conceptuales que les resuelvan sus preguntas o expliquen sus realida-

⁶ El concepto de “conocimiento situado” desarrollado por Donna Haraway (1995) desde el feminismo permite problematizar la relación entre sujeto y objeto, subjetividad y objetividad, y la validez universal del conocimiento sostenida sobre la idea de neutralidad, como forma de colonización y dominación capitalista y patriarcal que se expresa en la ciencia occidental. Haraway “sostiene que las versiones del mundo que co-construimos en la investigación no son meros relatos fantásticos o un discurso como cualquier otro, mientras que por otra, reconoce la imposibilidad de plantear que el conocimiento refleja una realidad de manera neutra, más aún si asumimos que este se nutre de inquietudes ciudadanas, políticas e ideológicas de los investigadores” (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012). También la noción de “lugar de enunciación” utilizado por Djamila Ribeiro (2018), académica, feminista y negra, ofrece una perspectiva para cuestionar las epistemes dominantes atravesados por el orden capitalista, el racismo y el patriarcado. “Pensamos lugar de enunciación como una forma de refutar la historiografía tradicional y la jerarquización de saberes consecuente de la jerarquía social”.

des, sino que puedan colectivamente construir la interpretación en la trama narrativa que finalmente desarrollen, en la interacción social, en la conversación con otros, que podrían ser los “objetos” de investigación en una epistemología clásica, pero aquí son sujetos interactuando desde posiciones diferenciadas, que se re-posicionan modificando las jerarquías dadas en los puntos de partida. Es decir, en una investigación sobre el pasado reciente de las comunidades, los jóvenes ganan agencia como investigadores al ser quienes toman la iniciativa en la conversación, abandonan el lugar de la escucha obediente frente al deber, para ser quienes solicitan el habla, lo reclaman y finalmente lo posibilitan. Al mismo tiempo, a partir de su diferenciación generacional, que activa la necesidad del legado de las viejas generaciones a las nuevas, provoca nuevas posibilidades de habla a quienes ocupaban posiciones subalternas en las narraciones canónicas en torno al pasado que son el contenido que prevalece en las “memorias bancarias”, es decir las que se transmiten para ser repetidas una y otra vez.

Una vez que los cuerpos abandonan el lugar asignado, lo que allí se produce ya no tiene plan preestablecido, está abierto a la invención desde el deseo que emerge en el contacto con lo no conocido, lo no dicho, lo no hecho, lo que no ha sido cerrado, lo que aún resta.

En el año 2009, la escuela secundaria N° 25 de Isidro Casanova, distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires, encaraba otro proyecto de investigación, el punto de partida del grupo de estudiantes era problematizar el estigma en torno a su barrio desde las representaciones dominantes, que lo tildaban, como “nido de delincuentes”, violento, “la villa de cemento”, entre otras adjetivaciones que se reiteran sobre las comunidades empobrecidas que han sufrido los embates de las políticas neoliberales post dictadura.

Tales configuraciones de sentido han sido consolidadas por las políticas de persecución penal implantadas desde los años noventa, cuando a la par de la desintegración de las bases del estado de bienestar se fortalecieron las capacidades represivas del Estado, orientada

hacia el control y gobierno de las “poblaciones excedentes” en términos de mercado de consumo y mercado de trabajo⁷.

Se trata de una política criminal que estigmatiza a los pobres, sobre todo a los jóvenes, los vincula con el delito, y los constituye en el objeto de persecución del sistema penal. Aquí la condición juvenil está dada por su potencial grado de peligrosidad. No voy a desarrollar más que esto, porque no hay espacio aquí, pero quisiera contextualizar la problemática para dar cuenta de la profunda subalternidad no solo de la comunidad sobre la que los jóvenes pretendían reflexionar sino del lugar de enunciación del que partían, aquel asignado socialmente por las configuraciones ideológicas dominantes, cuya palabra está desprovista de todo vestigio de verdad.

Lo cierto que esta preocupación de los jóvenes del barrio “20 de Junio” (de 1973) de La Matanza, acerca del estigma que padecían, no se orientó a formular la explicación que fue dada aquí más arriba, para desarmar el discurso dominante, sino en conocer la historia del barrio. Conocer la historia “para valorar el barrio” dicen en la apertura del video documental que produjeron, *El 20 cuenta su historia*.⁸

Las entrevistas a los vecinos más antiguos fueron la fuente de información a la que recurrieron. A través de estas lograron saber que el nombre no era por la efeméride de creación de la bandera argentina, sino por la fecha donde se produjo la “toma” que dio origen al barrio. La misma fue organizada por agrupaciones ligadas al peronismo revolucionario y de izquierda, y sostenida por una amplia participación de las familias que lo poblarían. El 20 de junio de 1973 se produjo la ocupación del complejo habitacional aún en construcción. Y ese era el nombre original que le pusieron quienes lo fundaron. Luego de la dictadura, el año fue borrado y en los actos los desfiles militares construyeron el marco del nuevo bautismo, incorporándolo a la memoria militar. También supieron del impacto de la represión y de la existencia de desaparecidos. Así como también de las disputas que se dieron

7 A modo de referencia general véase Wacquant (2004). Para un análisis del caso argentino Daroqui, Lopez y Cipriano Garcia (2012).

8 Damonte (2018).

dentro de la organización de vecinos. El barrio, su barrio, tenía una historia que también podía narrarse desde la épica, e inscribirse en los relatos canónicos de la memoria reciente. Pero, no estaba exento de tensiones y disputas, que recogieron en la investigación, lo cual también les remitía a la implicancia de los sujetos en el devenir histórico. Hacia el final del documental, en la plaza del barrio, declaran que ellos están orgullosos de habitar “el 20”. Fue la historia, la que los devolvió al centro de la historia. Pues este presente, que no fue igual en el pasado, puede transformarse en el futuro, no por obra y gracia de una historia que los sobrepasa o los condena, sino por la que ellos pueden escribir, decidir, hacer.

Cuando el subalterno habla, deja de serlo, dice Spivak. Así, el conocimiento situado, producido y enunciado por los que allí están activa en el proceso narrativo una reinterpretación de la realidad que los transforma como sujetos. La memoria aquí no tiene el sentido de garantizar la no repetición, ni de hacer justicia retrospectiva sino de reinscribir a los sujetos que la construyen en el presente, y que se proyecta como nuevo horizonte de expectativa.

Un presente que, desde el régimen de historicidad neoliberal, se percibe como continuo, sin posibilidades de generar una ruptura, donde ya no hay historia, no porque no hay pasado sino porque no hay futuro.

La posibilidad entonces de que las juventudes se responsabilicen por este presente y los posibles futuros no remite a que asuman el legado, sino a que lo pongan en cuestión. Porque la idea de “no repetición” como única expectativa, presenta al presente como lo que debe conservarse, no como lo que debe transformarse. Es decir, es preciso alejarse de cualquier idea de “memoria bancaria” que anule la experiencia de las nuevas generaciones, que haga tabla rasa de su lugar de enunciación, reificando su condición de subalternidad.

Retomando el ejemplo de la escuela de La Matanza, es interesante notar que lo significativo del pasado para las y los jóvenes de “El 20”, no fue la memoria de la represión, de lo que no debe repetirse, sino las

luchas colectivas, el tiempo feliz, recuperado no para la nostalgia de lo perdido, sino para recuperar la esperanza hoy.

Entonces, volviendo al inicio, pensar la relación entre Universidad y territorio, en las políticas de extensión, abre la posibilidad de pensar no solo en transferir conocimientos, sino de cuestionar las formas en que los producimos, en tanto allí anidan modos de reproducción del orden de dominación existente.

En un mundo como el actual, de grandes desigualdades e injusticias, donde emergen como formas de contestación formaciones políticas de extrema derecha que lejos de cuestionarlas las celebran y legitiman, poniendo en riesgo las garantías de los derechos básicos, nada parece ser más imperioso que aportar a la imaginación política que cree futuros emancipatorios. En gran medida, esas posibilidades no remiten sólo a contenidos e ideas sino a las formas de producir conocimiento y enseñar.

La Universidad es sin dudas un lugar de encuentro entre generaciones, vale preguntarnos en qué medida la teoría crítica que producimos, el conocimiento comprometido con los problemas de la sociedad que generamos, ponen en cuestión esta relación, tejida desde el poder que da saber lo que otros no saben. Y por otro lado, seguir interrogándonos acerca de nuestro lugar de enunciación que no deja de ser un lugar de privilegio, que abandonamos en la pretensión de hablar por quienes no hablan y de ser justos describiendo el dolor de los demás.

Bibliografía

- Cayeros López, Laura Isabel (2015). ¿Puede hablar la juventud? Reflexiones sobre la subalternidad... *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* Volumen 24, diciembre, número especial.
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio* 45: 253-274.

- Damonte, Mara (2018). "Jóvenes y memoria" disponible en http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/03/seminario/mesa_6/damonte_mesa_6.pdf
- Daroqui, A., Lopez, A. y Cipriano Garcia, R. (2012). *Sujetos de castigo*, Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rabotnikof, Nora (2007). "Memoria y política a treinta años del golpe", en Clara E. Lida, Horacio Crespo y Pablo Yankelevich, comps., *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*, México DF, Centro de Estudios Históricos del Colegio de México.
- Ribeiro, Djamila (2018). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. *Relaciones Internacionales* Número 39 • Octubre 2018 - Enero 2019 Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM.
- Spivak, Gayatri (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, 297-364. Traducción de Santiago Giraldo.
- Wacquant, Loic (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Yerushalmi, Yosef Hayim (1989). "Reflexiones sobre el olvido". En: *Usos del olvido*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 13-26.

GENOCIDIO Y UNIVERSIDAD. UNA MIRADA CRÍTICA HACIA EL INTERIOR DE NUESTRAS INSTITUCIONES

Malena Silveyra

Las Universidades Públicas han abordado de múltiples formas el proceso genocida, produciendo conocimiento y políticas públicas tendientes a comprender sus causas y consecuencias, así como las formas particulares de su despliegue. Al mismo tiempo, han colaborado en distintas iniciativas en articulación con víctimas, familiares y organismos de derechos humanos, así como con distintas dependencias estatales vinculadas a los procesos de justicia y reparación.

En mi propio recorrido profesional he podido participar de distintas iniciativas y proyectos en este sentido. Durante varios años fui parte de la Dirección de Derechos Humanos de la Secretaría General del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires desde donde impulsamos la reparación de los legajos de los y las detenidos desaparecidos de las distintas facultades y desde 2014 realizamos junto a Valeria Thus el seminario de extensión universitaria “Los y las estudiantes vamos a los juicios” en la Facultad de Derecho de la UBA. Hace más de una década trabajo con Daniel Feierstein tanto el Centro de Estudios sobre Genocidio de la UNTREF como en el Observatorio de Crímenes de

Estado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Ambos equipos se dedican al trabajo de investigación interdisciplinario orientado a partir de las necesidades de organizaciones sociales y de derechos humanos, ya sea para su articulación con los procesos judiciales, como para la reconstrucción de la memoria y la problematización de la experiencia genocida y sus consecuencias. Soy, además, docente en grado y posgrado, en distintas asignaturas y seminarios vinculadas a la temática. Docencia, investigación y extensión vinculados al “monotema” como solemos decir con las compañeras del equipo...

El *racconto* hecho no tiene como intención mandarme la parte, sino más vale, excusarme de antemano, por lo que sigue de aquí en adelante.

A partir de este recorrido, de este hacer junto con muchos otros y otras en distintos ámbitos de universitarios, y articulado con preocupaciones y reflexiones que se remontan a mis días de estudiante y militante universitaria, allá por los años 90, cuando avanzaba el neoliberalismo dentro y fuera de la Universidad y resistíamos al intento de empobrecimiento de los contenidos, los intentos de arancelamiento y el achicamiento de las carreras de grado; me propongo una reflexión sobre nuestra propia institución y sobre las disputas entre distintos modelos de Universidad, de ciencia y, en definitiva, del país.

Ya por aquellos años, encontrábamos una relación indiscutible entre el modelo neoliberal que padecíamos y el proceso genocida. Comprendíamos que la dictadura militar había perseguido, desaparecido y asesinado a los cuadros principales del campo popular con el objetivo de desarticular las organizaciones y disciplinar a los trabajadores. Con el tiempo, a partir de estudiar y problematizar sobre la temática, aquellas ideas se fueron complejizando, construyendo nuevas articulaciones, incorporando nuevas causalidades, etc.; pero en líneas generales, aquella relación entre la transformación neoliberal del país y de la institución universitaria no ha sido desmentida, sino más bien, todo lo contrario.

Comprender al proceso represivo como un genocidio a partir de los aportes de los estudios sobre genocidio y de los estudios sobre el

conflicto social, de los conocimientos construidos por los sobrevivientes de los campos de concentración desde la reflexión crítica de su experiencia, y los modos en que la memoria se construye y se articula con el sentido común interviniendo en las disputas del presente; le dieron a la posibilidad de comprender la articulación entre el presente y el pasado mucha mayor riqueza.

Sin embargo, y no casualmente, las divisiones disciplinares, la hiperespecialización de nuestras formaciones, la fragmentación al interior del sistema nacional universitario y de ciencia y técnica, e incluso, dentro de nuestras propias Universidades, hacen que por lo general, quienes nos dedicamos a estudiar el proceso genocida no nos preguntemos por la Universidad y quienes se dedican a estudiar la educación superior, o en muchos casos incluso la educación superior y los derechos humanos, no profundicen en las transformaciones producidas como consecuencia del genocidio en nuestro modo de construirnos identitariamente.

Pensar las transformaciones en la comunidad universitaria a partir del proceso genocida, pero sobre pensar *cómo atraviesan nuestras propias prácticas*, es para mí una asignatura pendiente. Si bien estas líneas no la saldrán en su totalidad, pretendo esbozar algunas ideas, que podrán ser continuadas en futuros trabajos y reflexiones. En este sentido, la hipótesis que se presenta es que uno de los ejes centrales de esa transformación puede ubicarse en los sentidos que se construyen sobre el rol de la Universidad, y más concretamente, en la resignificación de las tres funciones fundamentales de la Universidad moderna (docencia, investigación y extensión) que bajo la hegemonía neoliberal se comprenderán como independientes una de otra (y en muchos casos de distinta jerarquía), en lugar de comprenderlas como dimensiones interdependientes que atraviesan al conjunto del quehacer universitario.

Exploraré, además, la posibilidad de pensar la experiencia desarrollada en estas cuatro décadas de democracia en torno a la tríada Memoria, Verdad y Justicia; como un posible aporte para para la cons-

trucción de un modelo de Universidad Popular, no solo en el sentido de la accesibilidad de los sectores populares, sino en lo que refiere a lo que esta produce. Los conocimientos construidos en estas décadas y el modo en que estos fueron construidos (en tanto praxis) podrían ser, al menos esa es la hipótesis, un aporte significativo en este camino.

Estas reflexiones, que como dije parten de la experiencia realizada, si bien se pretenden amplias, tendrán un claro sesgo que se vincula a las Universidades por las que transito, especialmente la Universidad de Buenos Aires donde me formé en grado y posgrado, donde ejercí funciones de gestión y donde se ubica buena parte de mi trabajo como docente, investigadora y extensionista.

Habiéndome atajado elegantemente frente a posibles errores, inconsistencias o ausencias comenzaré, entonces, por reponer de modo sintético la perspectiva de análisis construida respecto al proceso genocida, para luego pensar sus consecuencias en el modo de concebir el modelo de Universidad en el presente y los posibles aprendizajes que podemos recuperar del camino recorrido respecto de la construcción de Memoria, Verdad y Justicia.

El proceso genocida. Brevíssima síntesis sobre sus causas y sus consecuencias

Los genocidios existen hace cientos de años, pero el término que lo diferencia de otros procesos de crímenes de masa, fue creado por Raphael Lemkin, quien lo definió en el libro *El dominio del eje sobre la Europa ocupada* en 1944.

Lo interesante del trabajo de Lemkin y que le ha dado al concepto, al menos a mi juicio, una gran potencialidad para comprender estos procesos sociales, es que en lugar de entrar al problema a partir de mirar la modalidad o magnitud del aniquilamiento, lo hizo a partir de mirar el territorio. País por país, el autor analiza las transformaciones sufridas en los territorios europeos ocupados por el nazismo. De este modo, entrando al análisis por el territorio y no por la violencia, el autor advierte que el aniquilamiento de sectores de población se

producía conjuntamente con la transformación de las normas que regulaban los modos de ser y estar en esas comunidades.

Es así que, en el capítulo décimo del libro, llegará a la definición de ese crimen particular al que llamará genocidio, y al que definirá como la destrucción de los patrones identitarios del grupo oprimido con el objetivo de imponer los patrones identitarios del grupo opresor. Siguiendo esta definición, entendemos que los objetivos de los perpetradores no se ubican centralmente en la eliminación física de sectores de población, sino que, a través del asesinato selectivo (por la elección tanto de víctimas como de las modalidades) se pretende transformar los modos de ser comunidad de la población sobreviviente.

Esta definición nos propone, entonces, que a partir de observar un proceso de aniquilamiento, nos preguntemos por los modos de ser comunidad de ese territorio particular antes y después de las matanzas. Nos propone que identifiquemos cuáles eran las características identitarias de esa comunidad que se buscaban destruir, cuáles fueron los mecanismos que se desplegaron para alcanzar ese objetivo, quiénes eran las víctimas y el lugar que representaban en el entramado social, y, por último, cuál es la transformación que podemos ubicar en la sociedad con posterioridad al aniquilamiento.

Desde una perspectiva marxista podemos considerar al genocidio como una herramienta de la clase (o fracción de clase) dominante para imponer, sostener y/o consolidar un determinado modelo de acumulación de capital. Pero esto no quiere decir que todo cambio en el modelo de acumulación requiera un genocidio. Pensando ya en el caso argentino, salta a la vista que más allá de las distintas periodizaciones sobre los modelos de acumulación al que adscribamos, estos ni han permanecido inmutables desde la constitución del Estado Nación hasta la fecha, ni cada transformación ha requerido la implementación de un genocidio.

¿Qué hay, entonces, de distinto en lo que sucede a mediados de la década del 70? ¿Qué particularidades de la sociedad argentina era necesario destruir para lograr construir una nueva hegemonía?

De los distintos trabajos que exploran las causas y las consecuencias del proceso de aniquilamiento, retomaremos dos grandes líneas que a nuestro modo de ver complementarias. Por un lado, la necesidad de los sectores dominantes de reconfigurar el modelo de acumulación de capital conocido como “industrialización por sustitución de importaciones (ISI)” para imponer el modelo de valorización financiera neoliberal. Por otro lado, y articulado con lo anterior, era necesario detener el proceso ascendente de organización de los sectores populares. La transformación radical de la estructura social que requería el nuevo modelo de acumulación (destrucción de la industria nacional, transformación del rol social del Estado pasando de un sistema de universalización de derechos a uno basado en la segmentación de las políticas asistenciales, etc.) resultaba inviable con los niveles de organización y resistencia de los sectores populares.

Sintetizando, diremos que desde nuestra perspectiva, el genocidio se propuso transformar la *territorialidad social*¹ existente, que era producto del devenir de la lucha de clases de las décadas anteriores en el marco del capitalismo industrial con sus características locales. Entrar desde el territorio, al igual que a Lemkin, nos permite comprender la violencia desplegada por el Estado genocida con la instalación de más de 700 lugares de detención ilegal, los 30.000 detenidos desaparecidos y los miles de asesinados ubicándolos en un contexto mayor, y además, nos permite identificar otro conjunto de prácticas

¹ Entendemos por territorialidad social el conjunto de las relaciones sociales en un tiempo y espacio determinado, la expresión situada de la lucha de clases. Esta expresa la hegemonía de ese tiempo y ese espacio, pero al mismo tiempo “nos hablará de conjuntos de relaciones sociales, a relaciones entre conjuntos, a funciones entre relaciones sociales” (Marín, 1984, p. 4). Es decir, que tiene distintos niveles de agregación. Si en una mirada de conjunto podemos identificar las relaciones sociales hegemónicas, al acercarnos y analizar el devenir del conflicto, encontraremos distintas relaciones que conforman a su vez, distintas territorialidades que se encuentran en disputa. Para el caso argentino, coincidiremos con Inés Izaguirre en que “Los ‘cuerpos indóciles’ estaban constituyendo una nueva territorialidad no burguesa en una variada gama de relaciones sociales, de espacios de confrontación donde lentamente triunfaban los modos no competitivos, solidarios, cooperativos, de intercambio humano” (Izaguirre, 1994, *Los desaparecidos: recuperación de una identidad expropiada*. Buenos Aires: CEAL Ediciones, p. 20).

desplegadas sobre esa territorialidad que incluyen, no solo distintas modalidades represivas, sino también transformaciones normativas, institucionales y culturales que confluyeron en la reorganización del conjunto social.

La etapa de aniquilamiento del proceso genocida en Argentina tuvo, al igual que gran parte de los genocidios reorganizadores, al campo de concentración como dispositivo principal. Pero la existencia de los campos se articula con una singularidad que, sin ser exclusiva del caso argentino, constituye su principal herramienta de producción del terror: la figura del detenido–desaparecido. Ambos dispositivos se articularon en un límite complejo entre lo conocido, lo desconocido y lo sospechado.

La desconfianza y el estado de alerta y tensión permanente en el conjunto de la población produce sujetos que, al no poder confiar en sus pares, se encierran y atomizan. “Para el desaparecido, el dolor es provocado, y el medio no legaliza sino que ataca. Para aquellos que viven en estado de amenaza política, el dolor es imaginado, mental, y no existe objeto amparador” (Puget & Kaës, 2006, p. 37²). Es el terror a ser delatados, a ser perseguidos, a ser desaparecidos lo que mantiene la alerta constante, en el intento de evadir la persecución.

El efecto principal del terror es la incapacidad de actuar. Si no hay posibilidad de prever resultados sobre la propia acción, se obtura la acción reflexiva. Los niveles adquiridos de autonomía, es decir la capacidad de pensamiento y acción crítica, ceden frente a un poder que se apropia de la capacidad de decidir sobre la acción de los sujetos. Nada puede garantizarle al sujeto sobrevivir; nada puede, ni siquiera delatar, ponerlo a salvo de manera definitiva, de ser él mismo una víctima.

Hemos sostenido que el blanco del genocidio era la desarticulación de la territorialidad no burguesa, a la que entendemos como un entramado complejo y heterogéneo de relaciones sociales producidas

2 Puget, J. y Kaës, R. (2006). *Violencia de estado y psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

y reproducidas tanto en sectores organizados como no organizados del campo popular. Mientras que la fuerza social en construcción había podido avanzar en la construcción de conciencia de clase y se encontraba en la búsqueda de proyectos autónomos de organización social, otros sectores del campo popular menos organizados, producían y reproducían prácticas no burguesas sin que por ello podamos afirmar que se hubieran desprendido de la conciencia contradictoria entre el hacer y el pensar (Gramsci, 2013).

Frente a esta heterogeneidad, es de suponer que, a la hora de instalar el terror en el conjunto de la sociedad, las prácticas implementadas por los sectores dominantes no hayan sido todas iguales y no hayan provocado los mismos efectos en todos los sectores que componían la territorialidad social popular. No será lo mismo romper los lazos entre quienes formaban parte de una comisión interna de una fábrica que entre quienes integraban una organización política o el comerciante que fiaba a sus vecinos en épocas de malaria. Son todas relaciones sociales no burguesas, todas ellas producto de la lucha de clases, pero al mismo tiempo, todas distintas y particulares. Implican distintos momentos de la construcción de conciencia de clase para sí. Las prácticas que se desplieguen para la destrucción de estas relaciones sociales serán distintas, y también lo serán las posibilidades de resistencias frente al terror genocida.

Pero si pensamos en la definición de Lemkin, con la ruptura de los entramados que conformaban las bases de esa territorialidad no alcanza para consolidar el proceso. Es necesaria la efectiva transformación de la estructura social, y aún más, es necesario que esa transformación se produzca sobre la base de la obturación de las experiencias que la hicieron posible.

El genocidio, entonces, no solo rompe la territorialidad, sino que esconde las huellas de aquello que fue roto. Norbert Elias, un sociólogo suizo, recupera en su ensayo sobre el tiempo una breve historia que grafica lo que el genocidio produce. Dice:

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

Para recuperar aquella historia y entender cómo llegamos a la centésima planta, es necesario en primer lugar recordar la existencia de una escalera, y comprender el proceso mediante el cual la escalera nos fue arrebatada. Debemos encontrar el modo de recuperar aquella historia planta por planta, escalón por escalón, recuperar las experiencias que nos llevaron hasta ese presente, pero no solo para honrar aquellos que antes que nosotros se propusieron subir la escalera, sino sobre todo para comprender en toda su magnitud quiénes somos, cómo nos comportamos, y cuánta de aquella perspectiva construida desde el piso 100 no era “simplemente humana” sino consecuencia de aquella ruptura que intenta condenarnos a la ausencia de la escalera.

Es necesario, entonces, que nos miremos a nosotros mismos en nuestro hacer cotidiano, en nuestras funciones básicas, en el rol que nuestra institución, la Universidad Pública, tiene en el conjunto social.

Modelos de Universidad: formación, investigación y extensión como dimensiones interdependientes o independientes

Docencia o formación, investigación y extensión son las tres funciones fundamentales de la Universidad moderna. Sin embargo, a lo largo de los años los sentidos construidos respecto de ellas, sus vinculaciones y ponderaciones han ido cambiando conformando distintos modelos de Universidad, articulados a su vez, con distintos modelos de país en disputa.

De este modo, y recuperando lo desarrollado en el apartado anterior, la pregunta por las transformaciones en nuestro modo de entender y hacer Universidad Pública a partir de 1983 resulta pertinente, y creo yo, necesaria para todos los que habitamos estas instituciones, pero particularmente para quienes, desde ellas, nos hemos dedicado al estudio de la dictadura y sus consecuencias.

Si bien la respuesta a dichas preguntas requeriría de una extensa investigación, introduciremos algunas líneas posibles para su reflexión.

El modelo de universidad elitista que primó hasta mediados del siglo pasado, de corte conservador que, a pesar de la Reforma del 18, hegemonizó gran parte de nuestra historia, pensó siempre a las Universidades como las usinas de producción de conocimiento científico, y a este como el escalón más alto en la producción de conocimiento. En nuestras Universidades Públicas se formaban los futuros intelectuales y dirigentes del país, los que encontrarían las soluciones a los principales problemas de nuestra sociedad, los que nos permitirían progresar en el proceso de desarrollo nacional.

Desde esta concepción, las funciones de la Universidad se organizaban de modo tal que la formación y la investigación, ambas funciones de “puertas para adentro” debían garantizar la producción de profesionales y conocimientos de elites, y la extensión universitaria era de “puertas para afuera” y entendida de un modo asistencial.

Los procesos de transformación producidos a partir de los años 50 atravesaron también las aulas y pasillos universitarios, y hasta los consejos directivos y decanatos. Las transformaciones surgidas al calor del modelo de sustitución de importaciones dieron impulso a miradas sobre la Universidad que buscaron articularla con la producción. A su vez, el ciclo de alza de organización de los sectores populares, que podríamos periodizar siguiendo a Inés Izaguirre desde 1955 con el inicio de la “resistencia peronista”, atravesó aulas, pasillos y consejos directivos universitarios, y fueron muchos y muchas los que se comprometieron con la lucha popular como parte de corrientes y organizaciones marxistas o peronistas.

Pero en nuestras representaciones suelen aparecer menos sus prácticas y disputas hacia dentro de la Universidad, a pesar de que existen trabajos que se han dedicado a investigarlas, y aún menos la recuperación de distintas experiencias de construcción de modelos de universidad alternativos.

Un ejemplo, de los tantos que podemos mencionar, resulta el programa educativo desarrollado en la Isla Maciel por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1955 y 1966³. El proyecto, conformado por docentes, graduados y estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Exactas, Medicina e Ingeniería, se proponía “extender la universidad

3 Para un desarrollo en extenso de este programa pueden consultarse los trabajos del equipo de investigación del programa de investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” y del proyecto UBACYT (2014-2017): “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente”, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent y co-dirigido por la Dra. Sandra Llosa. En particular se recomienda Wanschelbaum, Cinthia (2018) “La mirada (de)vuelta. El regreso del departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires a Isla Maciel”. *Revista La Rivada* 6 (10), 183-207. <http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/96-6-en-foco/185-la-mirada-de-vuelta> y El programa educativo del departamento de extensión universitaria en Isla Maciel (1956-1966). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, nro. 12, vol. 2, julio a diciembre de 2017. Páginas 49-65. Se recomienda también, el documental *La otra orilla* de Alejo Moñino.

al pueblo” transformando la concepción de la extensión universitaria expuesta anteriormente haciendo eje en la necesidad de extender las universidades hacia los territorios donde se encontraban las necesidades de los sectores populares.

Lejos de ser una propuesta con perspectiva unidireccional (desde la universidad a la “sociedad”), el proyecto se sostenía sobre la base de que la experiencia en común redundaría en beneficios para quienes habitaban el barrio a la vez que enriquecería a las disciplinas a partir de tomar como objeto de estudio las necesidades reales de sus habitantes y de la puesta en práctica de los saberes compartidos en pos de la resolución de problemas concretos.

Articulando con distintas organizaciones barriales (clubes y asociaciones vecinales), los participantes conformaron el Centro de Desarrollo de la Comunidad de la Isla Maciel. Junto con las organizaciones y los habitantes establecieron como ejes de investigación y trabajo la salud, la educación y la asistencia familiar. El proyecto continuó hasta 1966, año en que la dictadura encabezada por Onganía intervino las Universidades y no solo reprimió a docentes y estudiantes, sino que se propuso la transformación profunda del sistema universitario nacional fragmentando y diluyendo las experiencias que se venían construyendo en los años anteriores. Las universidades conformaban un territorio fecundo para el pensamiento y la acción transformadora, y su desarticulación implicaba la multiplicación de Universidades para evitar la concentración en las tradicionales, así como la reorientación de las investigaciones y los investigadores hacia una profesionalización de la ciencia que la alejara de “la política”.

Pero la verdadera transformación del rol y objetivos de las Universidades se produciría a partir de la dictadura genocida. Miles de estudiantes y docentes fueron secuestrados y asesinados, muchos docentes e investigadores de reconocida trayectoria y comprometidos con las populares fueron cesanteados, perseguidos, obligados a exiliarse o a insilarse y se intervinieron todos los órganos de co-gobierno universitario.

Bajo el terror genocida, con la ausencia de buena parte los sectores más críticos, el modelo de universidad se fue transformando sobre la base de la escisión de la tríada extensión, formación e investigación. La extensión universitaria, corazón de los proyectos de universidad alternativos que se proponían la investigación y la formación articulados con las necesidades de los sectores vulnerados, sufrió el achicamiento del presupuesto a la vez que el cierre de los programas que eran considerados subversivos.

Por su parte, la investigación se fue trasladando hacia el CONICET. Como señalan distintos autores⁴, durante el período se produjo una transferencia de recursos destinados a la investigación científica de las Universidades al CONICET. Según constata Fabiana Bekerman, mientras que en 1975 las Universidades recibían el 26 % de los recursos destinados a investigación y el CONICET solo el 12 %; en 1976 esta relación se invirtió drásticamente y las Universidades pasaron a percibir sólo el 8 % mientras que el CONICET llegaría a concentrar el al 25,4 % de los recursos⁵.

La transferencia de recursos destinados a la investigación hacia el CONICET fue alejando a la investigación científica de su concepción articulada con las otras dos funciones fundamentales: la formación y la extensión. El perfil de investigador de CONICET que se intentaba construir proponía la centralidad en la investigación científica profesionalizada, relegando en el orden de importancia a la tarea docente y a los proyectos que se proponían investigación aplicada a las necesidades concretas de distintos sectores de la población.

4 Entre otros: Oteiza, E. (Coord.) *La política de investigación científica y tecnológica argentina: historia y perspectivas*. Ed. Centro Editor de América Latina; Montesino, Gastón F. (2021) La relación entre el CONICET y las Universidades Nacionales durante la última dictadura militar en Argentina. Análisis del Programa Global de Ciencia y Tecnología (1976-1983); y Bekerman, Fabiana (2010) *Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina* en Autonomía y dependencia de las ciencias sociales: Chile y Argentina (1957-1980). Ed. Biblos.

5 Bekerman, Fabiana (2010) *Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina* en Autonomía y dependencia de las ciencias sociales: Chile y Argentina (1957-1980). Ed. Biblos, p. 7.

Con la hegemonía neoliberal en los años 90, esta situación se agravó todavía más. El Banco Mundial, principal acreedor de la deuda externa argentina, presionaba para que se reformara el sistema universitario. En 1994, publicaba un documento en el que impulsaba las reformas universitarias de los países emergentes con cuatro objetivos centrales:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas.
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Banco Mundial, 1994)

El plan propuesto por el BM promovía el achicamiento del “gasto” estatal por medio de la utilización “inteligente” de los recursos disponibles, la incorporación de aportes privados y universidades privadas, distintas formas de arancelamiento y de la generación de recursos propios y contemplaba la incorporación de planes de becas para aquellos estudiantes que no pudieran abonar los aranceles correspondientes. De este modo, al igual que en el resto de las políticas públicas del Estado neoliberal, se pasaba del criterio fundado en la universalización de derechos para darle paso a las políticas públicas segmentadas que implican siempre cortes arbitrarios sobre las barreras de a quienes financiar y a quien no, además de la implicancia que conlleva para los interesados tener que demostrar su alta vulnerabilidad para ser merecedores de la “ayuda” (ya no derecho) del Estado.

En 1995, a pesar de las fuertes oposiciones de distintos sectores de la comunidad universitaria y de amplios sectores de la sociedad, se votó la nueva Ley de Educación Superior, a partir de la cual se crearon el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) y la CONEAU

(Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria), organismos dedicados a impulsar mediante el financiamiento y la evaluación de la “calidad” educativa el avance de esas reformas.

La comunidad universitaria opuso distintos niveles de resistencias en las distintas universidades, a partir de lo cual, las reformas de las carreras tienen características particulares en cada una de ellas. Si bien podemos identificar muchos elementos que coinciden con las planificaciones neoliberales, también podemos dar cuenta de muchos derechos que se han logrado sostener, y de la coexistencia de proyectos y espacios que disputan el modelo de universidad. Sin duda, una buena prueba de esta coexistencia puede identificarse en las extensiones de las carreras de grado y posgrado. Parte del proyecto de reforma neoliberal implicaba el acortamiento de las carreras de grado y la ampliación de los estudios de posgrado apuntando al crecimiento de la especialización. La resistencia del movimiento estudiantil evitó el acortamiento en las Universidades más antiguas, pero, así y todo, la lógica de los posgrados se instaló internacionalmente como una continuidad del grado, por lo que en la actualidad a las carreras de cinco años (promedio) se le suma de todos modos la necesidad de estudios de posgrado.

La crisis del neoliberalismo en 2001 condujo a cambios significativos en las políticas públicas a partir de 2003 con el triunfo de Néstor Kirchner. Parte de esos cambios se vieron reflejados en la política científica y educativa, y, particularmente los organismos de ciencia y técnica (como el CONICET) vieron cómo se incrementaba el presupuesto y se ampliaba la capacidad de acceso a los sistemas de becas y a la carrera de investigador, profundizando la distancia entre investigadores, por un lado, y docentes y extensionistas, por otro.

Las Universidades fueron reconvirtiendo su centralidad hacia la formación de grado y posgrado, pero al quedar escindidas de la investigación científica, la articulación entre lo que sucede y se construye en las aulas, y la producción de conocimiento científico, queda librada a la voluntad y práctica de cada docente o equipo docente. La exten-

sión universitaria, en este mismo sentido, ha tendido centralmente a espacios de formación y menos de intervención e investigación sobre los problemas centrales de los sectores populares. Sin duda, la resistencia desplegada por docentes, estudiantes, no docentes y graduados en estas décadas ha permitido que la disputa permanezca abierta, y que contemos actualmente con numerosos proyectos que articulan extensión, investigación y docencia, independientemente de dónde queden finalmente ubicados en la pestaña del SIGEVA o el CVar que se empeña en la división entre las tres.

Entre estas experiencias, podemos encontrar muchas que se han articulado en torno a la construcción de Memoria, Verdad y Justicia. La necesaria confluencia de aportes provenientes de la universidad, de las víctimas y sus familiares, de los organismos de derechos humanos y de dependencias estatales para ir armando el complejo rompecabezas del proceso genocida, propició la confluencia de estos distintos actores en facultades, calles y tribunales. Esto nos ha permitido un trabajo sostenido a lo largo de décadas que resultó fructífero para todos los sectores en el avance de la construcción de conocimiento, para la construcción de políticas públicas y para el avance de los procesos judiciales; pero al mismo tiempo podemos pensar estas experiencias, para problematizar nuestro hacer universitario.

Transmisión y memoria: reparar para resignificar y transformar nuestras Universidades

Con el final de la dictadura en 1983, la democratización de las Universidades y el regreso de muchos docentes e intelectuales que se habían exiliado, se abrieron distintos espacios que se proponían comprender el proceso genocida y aportar al reclamo por justicia. Un número significativo de estos docentes e investigadores eran ellos mismos militantes de distintas organizaciones populares, muchos de ellos sobrevivientes de los campos de concentración o ex presos políticos, y muchos participaban activamente de organizaciones sociales, políticas o de derechos humanos. Esta característica le dio a la producción

de conocimiento una impronta particular, en tanto que los resultados de muchas de estas investigaciones se ponían a disposición de las organizaciones populares para su utilización.

Muchos de ellos se convirtieron, además, en docentes en las carreras de grado y posgrado, contribuyendo a la formación de nuevas generaciones de científicos y profesionales. En este contexto, y en pleno apogeo del neoliberalismo, surgió a mediados de los años 90 una experiencia que es buen ejemplo de la búsqueda en el camino de recuperación de la vinculación entre conocimiento académico y movimientos populares: las cátedras libres de derechos humanos.

En la Universidad de Buenos Aires, la primera de ellas se abrió en la Facultad de Filosofía y Letras y fue fundada en 1994 por Osvaldo Bayer con un equipo docente de prestigio académico y compromiso militante. Desde sus inicios, estuvo integrada por docentes de la facultad, sobrevivientes del genocidio y militantes de derechos humanos. A la de Filosofía y Letras le siguieron la Facultad de Ciencias Económicas cuya titular era (y sigue siendo) Nora Cortiñas (Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora), la de la Facultad de Ciencias Sociales, dirigida por Adolfo Pérez Esquivel (ex preso político, militante del SERPAJ Argentina y premio Nobel de la Paz), y la Cátedra de Salud y Derechos Humanos de la Facultad de Medicina.

Estos espacios, probablemente sin saberlo, se constituyeron en canal para la construcción de prácticas que construyeron un sentido de Universidad contrapuesto al modelo que se pretendía imponer y habilitaron la transmisión (al menos práctica) de aquellas experiencias de las décadas anteriores a la dictadura. Todas ellas estaban integradas por militantes, investigadores y docentes de distintas procedencias y articulaban dentro del espacio universitario a organismos de derechos humanos, organizaciones sociales y las propias del ámbito universitario, integrando en sus proyectos de investigación y docencia saberes construidos en distintos ámbitos.

A partir de la reapertura de los juicios y de un conjunto de políticas públicas tendientes a la construcción de la memoria (recuperación de

los espacios que funcionaron como campos de concentración como sitios de memoria, políticas educativas, etc.), se multiplicaron en las Universidades cátedras y grupos de investigación, y en las instituciones de ciencia y técnica aumentaron los tesisistas e investigadores que se dedicaron a la problemática, generando un *boom* de los estudios sobre memoria en nuestro país.

Desde las conducciones institucionales de las Universidades Públicas también se promovieron políticas tendientes a la incorporación de la temática en las distintas unidades académicas. La conformación de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos en 2015, y formalizada como Red CIN en 2018, es muestra de este impulso. La existencia de la RIDDHH permitió nacionalizar prácticas y esfuerzos que se venían construyendo en distintas provincias y de modo desarticulado, como la curricularización de la enseñanza de los derechos humanos en todas las carreras, la reparación de los legajos de los detenidos desaparecidos o la creación de áreas, direcciones, subsecretarías y secretarías dedicadas a estos temas.

Del mismo modo, desde las políticas de extensión se crearon programas de difusión, acompañamiento y participación en los juicios contra los genocidas, así como articulaciones con organismos de derechos humanos para espacios de formación.

Sin embargo, los sentidos hegemónicos sobre la dictadura han concentrado la mirada en el funcionamiento de los campos de concentración y los detenidos desaparecidos, y las causas y consecuencias que desarrollamos al inicio de este escrito han quedado por lo general en un segundo plano. La centralidad en el aniquilamiento no nos ha permitido problematizar las transformaciones producidas por el neoliberalismo articuladas con el proceso represivo. De este modo, no hemos sido capaces de mirar críticamente nuestra propia institución y las afectaciones producto de la experiencia genocida, y aún más, de mirar de modo crítico nuestra propia práctica de las últimas décadas en clave de modelo de Universidad.

La división entre las tres funciones proclamadas por la Universidad se ha profundizado y nos cuesta identificar las implicancias que esta escisión tiene en nuestro modo de concebir y hacer investigación científica, extensión y formación. Incluso quienes, en nuestro hacer cotidiano, nos proponemos abordajes diferentes, nos vemos en la constante necesidad de ubicarnos en alguna de las tres prácticas, sin que ninguna nos termine de representar en su totalidad, y ni hablar de los malabares a la hora de completar nuestros antecedentes en plataformas como SIGEVA o CVar en las que debemos identificar cuánto de transferencia, divulgación de la ciencia, formación de recursos humanos o producción de ciencia básica tiene cada proyecto, actividad o desarrollo para elegir la pestaña correcta.

El camino recorrido en estas cuatro décadas en la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia nos enseñó que la construcción de conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad necesita, indefectiblemente, de la articulación de distintos actores sociales que aporten desde sus especificidades, de una experiencia de trabajo conjunta en la que se articulen en la práctica esos distintos aportes y de un proceso de reflexión crítica sobre ese hacer que habilite la transmisión de lo hecho y lo producido.

El desafío que se nos presenta, entonces, desde nuestras experiencias vinculadas a las problemáticas de derechos humanos, es la vuelta a las instituciones universitarias desde los aprendizajes que nos da nuestro hacer específico, pero esta vez para aportar una mirada crítica sobre la Universidad en su conjunto, que problematice las cosas que hemos incorporado como naturales e inmodificables (las distintas formas en las que se arancela encubiertamente la Universidad Pública, el constante achicamiento de las plantas de docentes - investigadores universitarios, la disociación entre la investigación, la docencia y la extensión, entre tantas otras) y que nos permita cuestionar las consecuencias de la transformación identitaria también en la propia institución Universitaria.

Bibliografía

Elias, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
Gramsci, Antonio (2013). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPITULO IV

Institucionalización de los derechos humanos en las políticas universitarias

LOS DERECHOS SE TOMAN NO SE PIDEN, SE ARRANCAN, NO SE MENDIGAN (JOSÉ MARTÍ)

Néstor Manchini

En la democracia que construimos día a día, ininterrumpidamente desde hace cuatro décadas, la educación pública, con marchas y contramarchas vividas en las diferentes coyunturas, ha sostenido y sigue reafirmando lo público como un bien no negociable o, al menos, no tan negociable.

La ampliación de derechos, con marcada centralidad, en estas últimas dos décadas, ha provocado transformaciones en nuestros modos de ser y estar en el país que permearon, también, las instituciones de nivel superior. Esto es, tenemos muchos motivos para celebrar con las luchas disputadas que tomaron fuerza de ley y, en la mayoría de los casos, se convirtieron en política pública efectiva.

Un breve recorrido da cuenta de ello, donde las cuestiones de género ocupan gran parte de lo conquistado hasta el presente.

La Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW-ONU, 1979; ley 23.179); la ley 23.226 que otorga el derecho a pensión del cónyuge en las uniones de

hecho; la que establece la patria potestad compartida entre el padre y la madre en relación con los/as hijos/as menores de edad (ley 23.264).

Por decreto (2274/1986) se establece el derecho a decidir sobre la propia reproducción, en tanto la aprobación de la ley 23.451 establece igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras, producto de la 67° reunión de la Conferencia General de la OIT (Organización Internacional del Trabajo).

En 1987, es creada la Subsecretaría de la Mujer, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia, primer mecanismo institucional de género del país con estructura, presupuesto y el objetivo de promover la igualdad para las mujeres; la ley 23.515 otorga el derecho al divorcio vincular y a volver a contraer matrimonio, norma que quita la obligación para las mujeres de establecer el domicilio en el del cónyuge y de llevar la preposición “de” y el apellido del esposo.

Hacia el final de los ochenta (en 1988), la ley 23.592 penaliza los actos discriminatorios que, entre otros actos, señala la discriminación “por motivo de sexo”.

Aunque la década de los noventa fue menos prolífica que el período vivido en los ochenta, el envión ya estaba dado. En 1990, se aprueba la ley 23.798 que declara de interés nacional la lucha contra el SIDA, que establece el requisito del consentimiento informado y reitera la confidencialidad frente al test y sus resultados; la de Cupo Femenino (ley 24.012) determinó que, al menos, el 30 % de las listas electorales de los partidos políticos estuviera ocupado por mujeres, fue la primera ley de este tipo sancionada en Latinoamérica.

En 1992, por decreto 1426/92 se crea el Consejo Nacional de la Mujer. Dos años más tarde, se aprueba la ley 24.417 de protección contra la violencia familiar que significó cuestionar la naturalización de la violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico; por otra parte, la ley 24.429 habilita a las mujeres a ingresar al Servicio Militar Voluntario.

En la reforma de la Constitución Nacional (1994) se incluyen la CEDAW y el Pacto de San José de Costa Rica, dándoles rango cons-

titucional a estos importantes mecanismos internacionales. También adquieren el mismo rango, los derechos de consumidores y usuarios (ley 24.240, 1993) que considera consumidor a la persona física o jurídica que adquiere o utiliza, en forma gratuita u onerosa, bienes o servicios como destinatario final, en beneficio propio o de su grupo familiar o social.

Al promediar los noventa, se eliminó el delito de adulterio del Código Penal (Ley 24.453); se crea el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) con el objeto de elaborar políticas nacionales y medidas concretas para combatir la discriminación, la xenofobia y el racismo (ley 24.515); por su parte, la ley 24.660 establece que las penas privativas de libertad deben ser cumplidas en establecimientos según el sexo, a cargo de personal femenino y brindarse atenciones específicas para las internas embarazadas y con hijos/as lactantes.

En los 2000, y posterior a la crisis de 2001, se puede observar una revigorización de las políticas de género, impulsada por diferentes sectores, organizaciones sociales, no sólo feministas y de diversidad sexual.

La ley 25.273 crea un Régimen Especial de Inasistencias Justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursen en todos los niveles en todas las jurisdicciones. También es aprobada la ley 25.326 que garantiza el derecho de hábeas data, aquel que tiene toda persona de conocer, actualizar y rectificar la información que se haya recogido sobre ella en archivos y bancos de datos de naturaleza pública o privada.

En 2002, la ley 25.584 prohíbe en los establecimientos de educación pública toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas; en otro orden, la ley 25.674 de Asociaciones Sindicales establece que la participación femenina en las unidades de negociación colectiva de las condiciones laborales tiene que ser representativa de la cantidad de trabajadoras en la rama o actividad de que se trate, integrar mujeres en cargos elec-

tivos y representativos de las asociaciones sindicales y los porcentajes de dicha representación.

En 2003, se crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (ley 25.673) y en 2004 la ley 25.929 de parto respetado.

También, en 2004, se establece una nueva política migratoria argentina (ley 25.871) con derechos y obligaciones de los extranjeros que deseen ingresar, transitar, residir o establecerse definitiva, temporaria o transitoriamente en el país conforme a la legislación vigente.

Importantísima es la ley 26.061 (2005) de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, con énfasis en la eliminación de la discriminación de género.

En 2006, la ley 26.130 regula el acceso a la contracepción quirúrgica para toda persona mayor de 18 años con el sólo consentimiento informado y la ley 26.150 establece el derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones, creando el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (conocido como ESI por sus siglas). La ley 26.171 aprueba el Protocolo Facultativo de la CEDAW que le da al país mecanismos jurídicos de exigibilidad para el cumplimiento de esta Convención.

En 2007, el Ministerio de Salud de la Nación impulsó una serie de protocolos de garantía para la atención humanitaria post aborto y los abortos no punibles de acuerdo con el Código Penal que da forma al primer “Protocolo de atención de aborto no punible”, base de las modificaciones que se fueron dando en 2010 y 2015, hasta llegar en 2019 al “Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo”.

La prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas se legisla en 2008 (ley 26.364) y, en 2009, se da entidad a la ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Esta ley marca un hito a nivel de defensa del derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia, que

seguirá impulsando la ampliación de derechos en la década de 2010 para los colectivos de diversidad sexual vanguardista a nivel mundial. Por ejemplo, la Ley de Matrimonio Igualitario (26.618) que permite contraer matrimonio civil a personas del mismo sexo.

Aún con los recortes vía decreto durante el gobierno de 2015-2019, la ley 26.522 Servicios de Comunicación Audiovisual (2009 y 2013, donde la CSJ de la Nación establece la correspondencia de 2 artículos en disputa), es un hito que recoge más de dos décadas de debates de actores y sectores. Hoy se reclama avanzar en una nueva ley que amplíe lo que aquella no contuvo en su momento. En este campo existen, también, alcances con la Ley de Equidad en la representación de los géneros en los servicios de comunicación. Argentina fue el primer país del mundo en tener una normativa de estas características.

En octubre del 2012, el Congreso de la Nación sancionó la ley 26.774 que modifica el régimen electoral y garantiza el derecho al voto desde los 16 años. En este mismo año ocurren numerosos avances: la Corte Suprema de Justicia se pronuncia a través del Fallo F.A.L. sobre la causal violación para acceder al aborto. Aclara que el embarazo producto de violación no está penado independientemente de las capacidades de quien gesta. Exhorta al Poder Ejecutivo a disponer los medios para acceder a las interrupciones del embarazo en los casos que permite el Código Penal y sienta las bases para demostrar la constitucionalidad de la legalidad del aborto voluntario en Argentina. La ley 26.738 de delitos contra la integridad sexual quita la figura del avenimiento para exculpar al violador y la 26.743 de identidad de género reconoce el derecho de las personas a ser tratadas y registradas legalmente con la identidad genérica autopercebida y al acceso a tratamientos médicos para la adecuación a dicha identidad.

La ley 26.791 agrava los homicidios relacionados con la violencia de género, tipifica la figura del feminicidio y los crímenes de odio en el Código Penal (UFEM, 2016); por su parte, la ley 26.842 modifica la ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas donde amplía las condenas para los delitos de trata,

acelera el proceso judicial y elimina el consentimiento de la víctima como elemento exculpatario (Sommer, 2017).

La democracia sigue mostrando avances en temas de derechos humanos. Desde 2013, la ley 26.862 garantiza gratuitamente el acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida, a toda persona mayor de edad, independiente del estado civil u orientación sexual.

La multitudinaria marcha Ni Una Menos del 3 de junio de 2015 impactó en los modos en que los ámbitos de decisión política verían al sujeto político “las mujeres” modificando el abordaje de la cuestión de la violencia y los femicidios. A través del decreto 228/2015, se designa titular del Consejo Nacional de la Mujer a Fabiana Tuñez, lesbiana y feminista, que trabaja sobre los femicidios desde el activismo.

Dos años después, también vía decreto (698/2017) se crea el Instituto Nacional de las Mujeres como organismo descentralizado en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, cuya función es diseñar políticas para la implementación de la ley 26.485. Se lanza el Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (2017–2019); otra ley, la 27.412 de paridad de género en ámbitos de representación política reemplaza la Ley de cupos, estableciendo que en las listas se debe intercalar mujeres y varones para garantizar la paridad.

En 2018, obtiene media sanción el proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo impulsado por Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Fue rechazada en el Senado, pero dejó sentadas las bases de la legitimidad del reclamo; la ley 27.452 o Ley Brisa estipula un régimen de reparación económica para las niñas, niños y adolescentes cuya madre, padre o afín haya muerto a causa de violencia de género o dentro de la familia.

En 2019, se reabre la oficina de ONU Mujeres en Argentina.

Después de 35 años, casi 40 leyes y miles de femicidios y muertes evitables, los/as funcionarios/as consideraron que las políticas no se limiten a las víctimas, dando lugar a la Ley Micaela (27.499). Esta

establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos los niveles, jerarquías y poderes del Estado; en otro orden, la ley 27.521 de sistema único normalizado de identificación de talles de indumentaria logra lo impulsado por organizaciones que promueven la diversidad de cuerpos.

También, por decreto 7/2019 se crea el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad que amplía las incumbencias y suprime al INAM.

La década en curso, inicia con los movimientos feministas en la cúspide de su fuerza política y capacidad de incidencia. Sin embargo, en marzo de 2020, la emergencia sanitaria por la pandemia global de COVID-19 impuso medidas de aislamiento social y confinamiento en las viviendas. Esta situación dejó al descubierto tanto la sobrecarga en las tareas de cuidado y domésticas como la precariedad laboral y de subsistencia de las mujeres y personas lgttbiqu+, problemas escasamente abordados por las políticas.

Se instituye por decreto 721/2020 el cupo laboral para personas trans en el sector público nacional. Deberán ser ocupados por personas trans en una proporción no inferior al 1 %. La Ley de Cupo e Inclusión Laboral Travesti Trans “Diana Sacayán-Lohana Berkins” tiene como objetivo principal el reconocimiento y la promoción del acceso al derecho a un empleo formal.

A este decreto se agrega otro, el N°476/21 que incorpora la nomenclatura “X” en el documento nacional de identidad y pasaporte para ciudadanos/as/xs argentinos/as/xs como opción para las personas que no se identifican como varón “M” o como mujer “F”.

Los comienzos de esta década también se destacan por la aprobación de la ley 27.610 de acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), y de la 27.610 de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia.

A partir de la sanción de la Ley IVE, la República Argentina se suma al grupo de 75 países que más protege la vida de las mujeres, ubicándose una vez más a la vanguardia de la garantía y protección

de los Derechos Humanos. Despenaliza, legaliza el aborto, y viene a saldar una deuda histórica de nuestro país con los movimientos de mujeres en toda su diversidad y con los estándares internacionales que persiguen la igualdad entre los géneros y la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres (CEDAW).

La ley 27.610 sustituye la denominación “salud integral” por “salud” solamente; por resolución ministerial 1531/2021 se presenta el protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción voluntaria y legal del embarazo (IVE/ILE).

Y, en un camino que no acaba con la producción de estas páginas, la ley 25.675 general del ambiente (2021) que protege el ambiente garantizando su cuidado, la educación y participación de los ciudadanos y ciudadanas, controlando el impacto y el daño ambiental que puedan causar las personas.

Rastros en la educación superior

Este recorrido de casi cuatro décadas, con resistencias y luchas que se libraron y seguirán, nos remite a una foto, entre muchas otras posibles (foto incompleta ante una realidad, felizmente, cambiante), del lugar que ocupan todos estos logros. Cotejar qué asumieron nuestras instituciones de educación superior y qué desafíos exigen transformaciones para que los derechos humanos alcancen mayor institucionalización.

Hablar de institucionalización de los DDHH en la educación superior, en nuestra realidad argentina, es hablar del derecho a la universidad o la universidad como derecho. Vale recordar que desde las conferencias mundiales y regionales ocurridas desde los noventa hasta la más reciente (2018, en Córdoba en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria) la definición y reafirmación de la educación superior como derecho trajo al sistema universitario público argentino un camino de ampliación “inocultable” que duplicó largamente las instituciones que ya existían hasta 1983, cuando eran 25. Hoy estamos

cerca de las 60 y siguen abriéndose allí donde hay una necesidad con la posibilidad de reducir las brechas siempre existentes entre aquellos que están en condiciones y deseos de formarse profesionalmente y las posibilidades reales para concretarlo. Esto implica que, casi, se cuadruplicó la población estudiantil que puede ejercer este derecho en este presente del siglo XXI.

Con mayor continuidad, al menos en esta última década, nuestras instituciones universitarias vienen asumiendo el tono de las demandas sociales y las leyes conseguidas en democracia.

Por ejemplo, el emergente Redes (las que alberga el CIN, para nuestro caso) nos muestra la asunción de desafíos y construcciones en el campo de lo comunicacional: ARUNA (Asociación de Radios Universitarias Argentinas) nace en 1998 y adquiere reconocimiento del CIN poco tiempo antes de la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Hoy reúne a 63 radios, uno de los sistemas con mayor alcance federal al presente, aunque con fuerza despareja según las gestiones en cada institución de nivel superior a la que pertenecen, o la Red Nacional Audiovisual Universitaria (RENAU). Espacios institucionalizados en el nivel superior que abrigan en sus postulados, la defensa y promoción de los derechos vinculados a la información y la comunicación, y se acercan o no tanto a las demandas sociales desde la vuelta a la democracia. Otras igualmente importantes son las de discapacidad, de género, etc.

Desde nuestro lugar de inserción y desarrollo en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) venimos desarrollando nuestro trabajo investigativo con la vista puesta en la Educación en Derechos Humanos (EDH), profundizando desde el marco que proporcionan los llamamientos de la UNESCO en ese sentido.

En 2018, en ocasión de los 20 años de nuestro Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone, la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) se reunió y acordó asumir, como parte de la misma, una apuesta de relevamiento informativo que contiene un caudal informativo creciente y permite mapear lo que ocurre en nues-

tras instituciones universitarias. Se trata de la Plataforma Informática de Acceso, Intercambio y Divulgación. La Educación en Derechos Humanos en el Nivel Superior: <https://ddhhbase.unq.edu.ar/>

Este instrumento de carácter colaborativo fue revisado y mejorado con las sugerencias del colectivo de representantes de las universidades. Lo que, en un principio, reunía información relativa a DDHH de unas 15 universidades, hoy aumentó a más de 45.

Esta foto que compartimos (foto incompleta de una realidad, felizmente, cambiante en nuestras instituciones de educación superior) nos permite observar que en el terreno de las problemáticas de género, es donde se produjeron las mayores implementaciones de políticas universitarias. Dan cuenta de ello, por ejemplo, el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA); Programa la Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro (UADER); Observatorio de Memoria, Género y Derechos Humanos o el de Violencias (UNLZ, desde 2013); el Programa de Acción Institucional para la Prevención de Violencia de Género (UNQ, desde julio de 2020). Renovación del nuevo Protocolo de Acción e Intervención ante situaciones de violencia o discriminación de Género.

También, en 2020, el Programa Institucional de Género y Diversidad UNQ adhiere al cupo laboral Travesti-Trans dictado por el Poder Ejecutivo Nacional. En conexión con estos programas, el Observatorio de Memoria, Género y Derechos Humanos (UNQ, desde 2011) es un espacio que nace como continuidad de los proyectos de extensión e investigación desarrollados por un grupo de investigadoras e investigadores pertenecientes al Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la UNQ. El Programa Universidad y Derechos Humanos (PUDeH), (UNQ, 2015).

El recorrido por otras regiones del país sigue mostrando espacios dedicados a alguna problemática de derechos humanos. La UNICEN alberga un programa de derechos humanos resultado de la profundización del compromiso de la Universidad Nacional con la construcción de una cultura de derechos humanos en un Estado democrático;

el Programa de Derechos Humanos (UNL, 2006, Secr. de Ext.) apoya las actividades de promoción, difusión, capacitación e investigación en materia de derechos humanos.

En el conurbano bonaerense, la UNPaz creó el Centro de Adultos Mayores (Programa Universidad para Todos); la UNC ofrece un programa de talleres de capacitación en el marco del programa Casas Abiertas de la SENAF; también, esta casa del centro del país brinda acompañamiento a testigos víctimas en los juicios de lesa humanidad. Este enfoque se fue adaptando a los procesos judiciales donde las víctimas se constituían en testigos y fueron luego institucionalizadas al reconocer el rol fundamental que cumple el Estado.

En el caso de Río Cuarto (Córdoba) existe el Observatorio de derechos humanos de la UNRC (2013, reorganizado en 2015) y el Programa ATAJO (Agencia Territorial de Acceso a la Justicia) en la UNRC. Hacia la región cuyana y más al sur de la Argentina la UNRN posee un Observatorio de Derechos Humanos y una Especialización en Derecho de familia, infancia y adolescencia, y, en UNCUIO, un Observatorio de Derechos Humanos.

La Institucionalización, por cierto, no se agota o no debe agotarse en la creación de algunos espacios en las universidades. Estas están llamadas a permear cada momento de las y los actores que protagonizan estos ámbitos educativos.

Al andar seguimos haciendo camino

Estas décadas que contienen modificaciones legales y políticas, predominantemente de género, implican reconocimiento y ampliación de derechos que giran en torno a ciertas situaciones socialmente problemáticas: abordaje de la discriminación en diversos ámbitos, los femicidios, las violencias y situaciones de vulnerabilidad, ejercicio de las sexualidades, regulación de los eventos reproductivos y participación política.

Los feminismos y los colectivos LGTTBIQ+ han sabido transformar, con mayor visibilización, sus demandas políticas en problemas

socialmente reconocidos y vigentes en las agendas políticas, dando lugar a este recorrido por uno de los hilos de la compleja trama que implica la transformación y construcción de sociedades más justas y sin discriminación.

Esta línea de tiempo recorrida comprende una riquísima y extensa **instalación jurídica** de tantos derechos conculcados, postergados, muchas veces invisibilizados en nuestra sociedad. Instalación que requiere de otras dos tipologías que están íntimamente ligadas a la jurídica, siguiendo a Luisa Ripa Alsina y Rodolfo Brardinelli.

La que nos convocó en esta producción escrita es otra las instalaciones, la **institucional** para la cual citamos una decena de casos relevados en varios momentos de investigación y muestra algunos trazos en el diseño de las estructuras universitarias que va dando paso, lentamente, a través de la incorporación de figuras (institutos, centros, secretarías, observatorios, programas de DDHH o focalizado sobre alguna problemática como es visible en las cuestiones de género, por ejemplo). Se observa que no siempre estas figuras funcionan articuladamente, respondiendo a algún tipo de diseño estratégico de sus funciones y misión. Antes bien, se consolida lo que podríamos denominar una sucesión de eventos puntuales, principalmente, de sensibilización.

La tercera instalación es la **cultural**, aquella que se verifica en la práctica cotidiana y que excede largamente la anterior. Nos animamos a sostener que, así como una de las características de los DDHH es su interdependencia, esta triple instalación de los DDHH también se funda y sostiene en tanto y en cuanto se consideren todos los aspectos de la vida universitaria, aunque ello no es privativo de este ámbito pues podríamos entenderla hacia la sociedad toda. En este sentido, aún hay un largo camino por recorrer para que los derechos humanos permeen toda la vida universitaria, en su cotidianidad para lograr un salto cualitativo desde lo plausiblemente discursivo a una imbricación con la práctica efectiva, en clave de derechos humanos.

Otros problemas menos abordados en los ámbitos de la educación superior son la redistribución de las riquezas, los efectos de la degradación ambiental, las tensiones entre políticas de seguridad y violencia institucional, la concentración mediática, migraciones, pueblos originarios, trata de personas, por mencionar algunos. De todos modos, dieron y dan lugar a mecanismos, articulaciones y redes de planificación e implementación de políticas, planes y programas que tienen mayor o menor efectividad, impacto, límites y posibilidades en relación con los problemas que abordan y desde dónde se abordan.

La vida en democracia nos exhibe con creciente sensibilización a la mayoría de los actores que hacemos parte de nuestras instituciones universitarias. Una sensibilidad ante las mencionadas problemáticas y otras que debe ir más allá de la mera empatía con el tema de los DDHH, para verificarse en nuestras prácticas cada día, todos los días.

El terreno donde mayores iniciativas ocurren es en el de los contenidos (a través de instancias de diversa y, a la vez, desapareja inclusión de los DDHH en los planes curriculares de las distintas carreras que se cursan en nuestras universidades) como así, también, extensión e investigación. Y, muy lentamente, en la práctica docente de las y los docentes, y en algunas áreas de gestión. Vale resaltar los logros que gestionó la RIDDHH en acuerdo con otros organismos del Estado para el reciente camino de formación docente en DDHH que tuvo una primera edición en 2021 y una segunda convocatoria en 2022 con un atractivo número de trabajadores de la educación superior que amplían sus conocimientos de DDHH y el desafío de aportar otra mirada en el vínculo con estudiantes y todos los actores de la vida universitaria.

Claramente la voluntad política, o su falta, no es la única herramienta para profundizar o ralentizar la implementación de una política que esté centrada en los derechos humanos en las Universidades públicas. La buena voluntad tampoco es suficiente para que una ley sea efectiva en lo que se propone. Necesita presupuesto, capacidad de planificación y gestión, formación de recursos humanos especializado

en las problemáticas que se abordan, que posean alta capacidad de evaluación y autocrítica.

Como afirma Alejandra Zinni, nuestra actual vicerrectora en la UNQ: “el trabajo es arduo, ya que muchos sectores aún se rehúsan a abandonar el sitio de privilegio que una ciencia elitista ofrece. Más aún, si advertimos que después de 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, muchas de las medidas que dan sustento al Manifiesto Liminar siguen necesitando del trabajo diario de toda la comunidad universitaria para poder concretarse”.

Debemos renovar el compromiso de formar profesionales y ciudadanos que tengan una sólida convicción de los DDHH, capaces de analizar y reorientar su trabajo en el cruce, en el encuentro con ese otro que forma parte de una comunidad, con la comunidad toda para aportar su profesionalidad con responsabilidad social. No hay democracia sin DDHH (todos los derechos, sin reduccionismos). No estamos solos en este camino donde seguimos trazando algunas huellas. Huellas que siguen dejando una marca en buena parte de nuestra América Latina y el Caribe. Así lo reafirman los actores de nuestras comunidades académicas en el continente: “la educación superior es un derecho humano, un bien público social”. Por lo tanto, no es reducible a un objeto de compra y venta.

Bibliografía

- Anzorena, Claudia (2013). *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: EDIUNC.
- Anzorena, Claudia (2015). ¿Qué implica la protección social para las mujeres? Un análisis feminista de las políticas sociales y de igualdad en Argentina. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política* (7), 99-118.
- Anzorena, Claudia (2021). Cuatro décadas de políticas de género en Argentina. Un recorrido por los cambios normativos de 1985 a 2020 desde una perspectiva feminista. En: Anzorena, C.; Schwarz, P. y Yañez, S. (coord.) *Reproducir y sostener la vida. Abordajes*

- feministas y de género interdisciplinarios del trabajo de cuidados*. Buenos Aires: Teseo.
- Atschul, M. (2013). Zita C. Montes de Oca: la funcionaria y la feminista. En: Ubeira S. P., *Las mujeres conquistando derechos, en los 30 años de democracia*. Buenos Aires: APDHA, pp. 23-36.
- Bareiro, Line (2012). Avances y desafíos para la participación política de las mujeres. En *Lidera: participación en democracia. Experiencias de mujeres en el ámbito social y político en la Argentina*. Buenos Aires: ELA.
- Brardinelli, Rodolfo y Carboni, Dana (comps.) (2021). Universidad y Derechos Humanos: Una relación desafiante. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)-Programa Universidad y Derechos Humanos (PUDeH). Buenos Aires, Argentina.
- Guzmán, Virginia (2019). Prólogo. En Rodríguez Gustá A. L., *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género. Dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina* (pág. 296). CABA: CLACSO.
- MSyAS (1994). *La situación de la mujer en Argentina (Informe para la CEPAL)*. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Acción Social. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000258.pdf> (revisado 30/10/2022)
- Ripa Alsina, Luisa, Brardinelli, Rodolfo Luis (2014). Presentación. en *Revista de Ciencias Sociales UNQ Segunda época*. Año 6, nro.25. Dossier Desafíos del presente: Educación en derechos humanos, universidad y ciudadanía. Bernal (Buenos Aires).
- Sommer, Christian G. (2017). Trata de personas en Argentina. Sus recientes implicancias de persecución y asistencia a víctimas. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 50(148), 393-425.
- Staubli, Diana (1997). Políticas públicas con perspectiva de género en Vicente López. En Gómez P. (comp.), *Mujeres en los 90. Legislación y políticas públicas*. Provincia de Buenos Aires: Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.

UFEM. (2016). *Homicidios agravados por razones de género: femicidios y crímenes de odio. Análisis de la aplicación de la ley 26.791*. Ministerio Público Fiscal de la Nación. Buenos Aires: Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Paula Contino

Este artículo nace de un acercamiento reflexivo sobre cuatro años de trabajo en el Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de la nueva gestión que comprende el período reciente 2019-2023. Para situarnos en el proceso de institucionalización de la política de derechos humanos que emprendió nuestra Universidad, necesitamos algunos clivajes conceptuales que den cuenta de los cimientos de la tarea desarrollada, como así también los horizontes de sentido que nos ubican en tal responsabilidad pública y política.

En principio, vale realizar algunas aclaraciones que considero fundamentales como punto de partida; trabajar desde una perspectiva de derechos humanos es incómodo y muchas veces angustiante, ya que requiere una mirada atenta y sensible sobre los dolores que dejan las vulneraciones y violaciones de derechos a diversos colectivos y, también, a las mayorías populares. Llevar adelante una tarea desde este campo implica ciertas disputas al interior de nuestra vida institucional y una mirada ética sobre los modos de habitar nuestro tiempo común. Si trabajamos para construir tramas vinculares humanizantes

que nos comprometan con el profundo sentido de la dignidad humana, la honestidad intelectual y la afectividad al momento de la intervención tienen que convertirse en faros insoslayables.

En esta línea argumental, Juan Pablo Abratte nos permite pensar-nos en clave de nuestra memoria contemporánea:

La perspectiva de la historia y la memoria nos interpela como instituciones públicas en torno a las experiencias autoritarias, en particular de la Dictadura Cívico Militar y sus efectos brutales de supresión de derechos fundamentales, así como en el presente nos interroga permanentemente sobre el cumplimiento efectivo de los DD.HH. consagrados a nivel constitucional. Sin embargo, la alarmante vulneración de esos derechos en diferentes espacios institucionales y sociales, nos compromete en la conformación y consolidación de ámbitos de formación e intervención. (Abratte, 2019, p. 68)

De manera consecuente, creo que debemos concentrarnos en varios aspectos de la problemática que nos ocupa. En primer lugar, interrogarnos sobre las implicancias de una **decisión política institucional**, y para ello comenzar desde la noción “**integral**”, es decir, en la sinergia convergente y dialogante entre funciones, disciplinas, actores/as y territorios; ya que la integralidad en tanto perspectiva, también es parte constitutiva del paradigma de los derechos humanos:

Integrales, interdependientes, indivisibles, y complementarios: la vigencia de unos es condición para la plena realización de los otros, de forma tal que la violación o desconocimiento de alguno de ellos implica poner en riesgo el ejercicio de otros derechos(...) desde 1948 observamos un progresivo desarrollo y avance en la codificación de este conjunto de derechos: su desarrollo a nivel internacional,

su incorporación en diverso grado al derecho interno de distintos países y el creciente reconocimiento de derechos que hasta el momento no se hallaban comprendidos en el plexo normativo que conocemos como Derecho Internacional de los Derechos Humanos. (CampusDH- Clase 1)

Profundizando el análisis, podemos sostener que las políticas implican decisiones, **objetivos y acciones** para crear o ampliar la agenda pública, resolver vacancias o problemáticas que, en el marco de un contexto socio-histórico, se convierten en cuestión relevante cuando se las incorpora en la vida pública institucional. En consecuencia, la implementación de una política determinará el sentido social de esa acción, estableciendo si existe o no una brecha entre lo anunciado y lo efectivamente realizado.

La clásica definición de los politólogos Oslak y O'Donnell asegura que "(...) las políticas se entienden como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros sectores de la sociedad civil" (1976, p.81).

En consecuencia, las políticas revelan cómo los gobiernos a través de sus representantes disponen y distribuyen -o no- los recursos y talentos a su alcance a fin de dar dirección y orientación a los acontecimientos que materializan un proyecto político. Por lo tanto, podemos decir que la política se constituye como proceso, producto, complejidad y, al mismo tiempo, como espacio de disputa:

Una elección de política significa la elección de una opción sobre un conjunto de alternativas (...). Sentido normativo y contenido valorativo hacen que las políticas públicas no solamente encarnen y concreten la función gubernativa. Más estructuralmente, desde el régimen político, las políticas públicas revelan y especifican la puesta en juego de un

proyecto de dirección política del Estado y la sociedad que se gobierna, y un proyecto de dirección ideológica acerca de cómo debe moldearse el Estado para que interactúe con la sociedad y viceversa. (Medellín Torres, 1997, p. 7)

Las problemáticas que dan cuerpo a las políticas institucionales se convierten, también, en la representación del poder simbólico que las instituye, mientras se transforman en artefactos operacionales, ubicando la gestión como espacio de mediación que afecta la cotidianidad de la trama institucional.

Una mirada sobre nuestro recorrido

Las decisiones políticas tomadas en torno a la conformación del área -que cuando llegamos ya tenía rango institucional de secretaría en el gabinete universitario- partió de tres premisas esenciales para delinear su accionar: primero, considerar la **educación como bien público y social y, por lo tanto, un derecho humano fundamental**. Es decir, hacer propios debates y consideraciones previas que adquirieron sustancia y agenciamiento en las declaraciones realizadas en la “Conferencia Regional de la Educación Superior” de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) y la “Conferencia Mundial de la Educación Superior” (CMES-UNESCO, 2009), y reconfirmadas en la CRES del 2018 al calor del centenario de la reforma universitaria.

Asimismo, cuando (re)pensamos la relación entre Universidad-Estado-Comunidad al calor de nuestra gestión y, en este caso particular, en el ámbito de los derechos humanos, además de las declaraciones mencionadas, resulta necesario apelar a la declaración suscripta en el año 2010 por los rectores nucleados en Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) bajo la denominación “Las universidades públicas en el año del bicentenario”. Aquí seleccionamos unos de sus párrafos para dar cuenta de la hondura del compromiso suscripto oportunamente, y que sin dudas sigue vigente en términos de nuestros objetivos:

Apostamos a profundizar las acciones tendientes a la construcción de un país que opte por un modelo de desarrollo basado en un sistema más justo de producción de la riqueza y la complementaria distribución del ingreso. Un modelo en el cual el trabajo y la educación se conciben a partir de la recuperación de su papel histórico como herramienta de inclusión y dignificación de los ciudadanos, así como vehículos para una movilidad social ascendente. Un modelo en que la ciencia, la tecnología y la innovación sean instrumentos para el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo. (2010, p.2)

En este sentido, la participación co-responsable en cualquier momento del ciclo de las políticas, especialmente aquellas referidas a la inclusión social y al vínculo filiatorio, es tarea urgente del mundo académico.

La segunda premisa, encuentra clivaje en la “**universidad territorializada**”, es decir, situada, enraizada en el paisaje, capaz de producir conocimiento y acción socialmente relevante para nuestra comunidad. De algún modo, o quizás de diferentes modos, las sensibilidades que subyacen en estas ideas han impregnado la contemporaneidad de las instituciones educativas universitarias, o al menos una parte de ellas. La noción de universidad territorializada o en contexto marca no sólo una perspectiva en la tarea a realizar, sino también el desafío de construir una ecología dialogante con los diferentes territorios que componen nuestro mundo social. Nos detenemos aquí, para aclarar que la universidad también es un territorio, lógicamente con sus particularidades históricas, pero uno más al fin que, en virtud de su función, tiene que trabajar “entre” otros para alejarse de la visión tradicional que construyó la modernidad sobre el conocimiento científico como forma de validación universal. Somos emanaciones del paisaje diría Rita Segato. Emanaciones en plural, en singular y, también, colectivas que tenemos que encontrar modos rizomáticos de filiaciones sociales.

De manera encadenada, la tercera premisa sostiene la “**inclusión en la diversidad**” en tanto proceso vital y necesario para la ampliación de la agenda pública que nos compromete a re-conocer la diversidad humana en toda su expresión, potencia y fragilidad; realizando aportes que incidan o desarmen los procesos de exclusión, discriminación y las múltiples formas del racismo que violan sistemáticamente los principios esenciales de los derechos humanos. Esta posición, que tiene diferentes implicancias, supone también que las políticas no son sino encarnadura material que, de algún modo, aseguran presencias que alejan la orfandad, convirtiéndose en el espacio de lo que acontece, infiere o se inscribe en lo “real” para intentar transformarlo.

Estas tres premisas, que están entrelazadas de manera interdependiente, convergen en el **objetivo central** de la política de derechos humanos de nuestra universidad: alcanzar de manera sostenida y programática su **jerarquización** en el andamiaje institucional. Sin dudas, este objetivo que es muy amplio necesita recortes, temporalidades y asociatividades para su concreción en forma progresiva. Por lo tanto, se debieron tomar diferentes **decisiones** para dotar de sentido y acción este propósito general. Podemos decir que estas decisiones se forjaron sobre tres grandes ejes:

- Selección de los campos de trabajo/intervención
- La elección de actores y actoras para las articulaciones al interior de la universidad y con nuestra comunidad académica
- Asignación presupuestaria

Con la mirada puesta en el horizonte ya mencionado, no sin dificultades y con hojas de rutas que se fueron modificando, finalmente decidimos dividir la tarea en cuatro grandes **campos de acción**, que también se tradujeron y se traducen de diferentes maneras de intervención, investigación y formación, a continuación, una breve descripción:

1-“*memoria verdad y justicia*”: levantar las banderas históricas del movimiento de derechos humanos consagradas en esta síntesis y, desde esa perspectiva, actualizar la agenda pública con nuevas luchas y disputas.

Líneas de trabajo:

Impulsar la visibilidad y acompañamiento sistemático de las acciones que llevan adelante diversos colectivos y activismos de la ciudad.

Generar acciones reparatorias a través de la búsqueda y restitución de legajos de los estudiantes, docentes y no docentes detenidos-desaparecidos, instalar re-conocimientos necesarios, promover la creación de marcas de memoria, y fortalecer los vínculos comunicacionales para la instalación permanente de esas temáticas.

Promover recorridos por los sitios de memoria de Rosario, acompañamientos a los juicios de lesa humanidad. Marchar por primera vez los 24 de marzo como institución universitaria en su conjunto.

Desarrollar programas de formación.

2- *inclusión y accesibilidad*: propiciar un entorno inclusivo en el ámbito académico y social a través de acciones que permitan la accesibilidad física, académica y simbólica.

Líneas de trabajo:

Acompañamiento institucional y pedagógico de las personas con discapacidad que estudian en nuestra universidad, a fin de garantizar su ingreso, egreso y permanencia.

Creación del programa de accesibilidad académica. Creación del Programa de Accesibilidad física.

Vinculación territorial con actores de la sociedad civil y del Estado multinivel.

Capacitación, sensibilización y formación en buenas prácticas.

Cupo laboral para personas con discapacidad.

Creación del Consejo Asesor de Inclusión.

3- educación en contexto de encierro y pos-encierro: posibilitar el acceso y ejercicio a personas privadas de su libertad, a distintas trayectorias socio-educativas (carreras universitarias, talleres culturales y cursos de oficios) y laborales a los fines de contribuir al ejercicio, ampliación y restitución de los derechos humanos de las personas que se encuentran detenidas en las cárceles del sur provincial.

Líneas de trabajo:

Acompañamientos socioeducativos de los y las estudiantes en las diversas modalidades y niveles según sus elecciones formativas.

Inserción al mundo del trabajo.

Impulsar modelos de cooperativismo.

Generación de prácticas culturales y artísticas.

Vinculación con actores estatales y organizaciones territoriales involucrados en la problemática a fin de crear sinergias.

4- saberes y publicaciones: producción e investigación de conocimientos específicos vinculados a los campos señalados y a diversas articulaciones promovidas por el área.

Línea de trabajo:

Generar informes especiales, producción de contenidos e indagación en las conmemoraciones históricas para ampliar la agenda pública del área.

Producción de libros colectivos.

Como sabemos, la institución universitaria entre todas sus dimensiones -al igual que toda organización estatal- tiene una profunda dimensión burocrática que la instituye. La mayoría de nuestras acciones están atravesadas por actos administrativos de diferentes tipos que inscriben los acontecimientos de manera formal en el devenir de nuestra casa de estudio. En ese sentido, los procedimientos y también su estandarización son fundamentales para la concreción de la tarea y su perdurabilidad en el tiempo. Por tal motivo, lejos de rehuir a la tarea, creamos la **Dirección Operativa-Administrativa** que trabaja

en forma transversal con todos los equipos que llevan adelante la gestión en sus múltiples incumbencias. Esta decisión jerarquizó el trabajo no-docente y agilizo toda la acción maquina de nuestra política institucional en materia de derechos humanos. En esta misma línea, para profundizar y visibilizar la tarea en la esfera pública creamos la **Unidad Comunicacional** que también opera de forma transversal, porque entendemos que la comunicación social es clave para nuestro trabajo, porque es productora de sentidos, genera encuentros en la diversidad socio-cultural y tiene la capacidad de colectivizar intereses para favorecer la construcción de ciudadanías sustantivas.

Tal como señalamos, decidimos con qué actores y actoras de nuestra comunidad íbamos a trabajar a fin de coordinar energías asociativas que potencien o generen acciones y políticas. En consecuencia, a comienzos de la gestión en el año 2019, creamos el **Consejo Asesor de Organismos y Organizaciones de DDHH**, compuesto por las y los protagonistas históricos y actuales del Movimiento de Derechos Humanos de Rosario; los sitios de memoria; los espacios de derechos humanos que crearon los gremios de la vida educativa, y finalmente incorporamos a la mesa a la Federación Universitaria de Rosario. Sin dudas, esta iniciativa marcó un posicionamiento y un punto de partida para construir un vínculo orgánico y sostenido que, hasta el momento, estaba marcado por iniciativas personales, grupales o de algunas facultades, a través del compromiso de cátedras, centros de estudio, o de militancias en sus diversas manifestaciones políticas, entre otros espacios.

De manera concurrente, nuestro lazo con el **Museo de la Memoria** de la ciudad se fortaleció, y retomando las tareas anteriores, se potenció la articulación produciendo un trabajo en dupla para las fechas destacadas para ambas instituciones o frente ciertos acontecimientos de relevancia que necesitan una labor interinstitucional en la gestión pública.

Asimismo, y tal como señalamos, nos dimos una política de vinculación con diferentes ámbitos del Estado, con las organizaciones de

la sociedad civil y con diversos colectivos de activistas. Aquí es necesario destacar el trabajo de acompañamiento y visibilización de las acciones programáticas que llevan adelante la **Multisectorial contra la violencia institucional** y la **Mesa de Reparación Travesti-trans post dictadura**.

Ahora bien, conscientes de que la compleja tarea de jerarquización de la política de derechos humanos no se sostiene solo desde la superestructura de nuestra institución, nos planteamos una labor de capilaridad intra-institucional con las facultades y escuelas medias que componen nuestra Universidad, y fuimos avanzamos hacia la creación del **Consejo Académico de Derechos Humanos** con los y las referentes de cada unidad educativa. Cuando asumimos, de las 12 facultades sólo la de Arquitectura, Planeamiento y Diseño contaba un con Área de derechos humanos dentro de su Secretaría de Extensión. A partir de la renovación de las gestiones en todas las unidades académicas y el impulso mencionado, se institucionalizaron en 10 facultades y en 3 escuelas medias diferentes espacios para trabajar la política de derechos humanos. Cabe resaltar que el trabajo y el estudio en la materia tenía larga tradición, pero con estos procesos avanzamos en la institucionalización, escena que sin dudas dota y renueva de energía la tarea colectiva, que en el campo de los derechos humanos no puede ser de otro modo.

También, por primera vez nuestra universidad tuvo representación orgánica en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDHH) del CIN; hecho que amplió el horizonte de interacción con el sistema universitario nacional. De hecho, nuestro rector Franco Bartolacci la presidió durante dos años.

Todo lo narrado hasta el momento incluye otro aspecto fundamental en la concreción de los objetivos programáticos, según se anticipó, el presupuesto. Sabemos de las dificultades y tensiones que se originan en torno a la distribución presupuestaria, por eso es importante destacar que por primera vez el Área de DDHH de nuestra Universidad ocupó un lugar en la división de los recursos económi-

cos. Sin idealizar la situación, porque sabemos de las limitantes presupuestarias y las tensiones distributivas que se suceden, es importante señalar este factor porque no hay política real sin recursos para su ejecución e implementación.

De todos modos, el objetivo central de la jerarquización no se agota en lo realizado hasta el momento, sin dudas el camino continúa. Dentro de los desafíos pendientes tenemos que destacar la transversalización de los derechos humanos en las currículas y en los ingresos, ya que consideramos que esta temática es central para la construcción de la ciudadanía universitaria y social. Esta necesidad fue apareciendo a medida que conocimos otras experiencias universitarias, pero fundamentalmente cuando fortalecimos nuestra participación en la RIDHH, donde se planteaba (y se lo sigue haciendo) que la temática era prioritaria para el cumplimiento de nuestros objetivos. En ese sentido, el esfuerzo colectivo alcanzó un pronunciamiento del sistema universitario en su conjunto, para que cada universidad en uso de sus tradiciones y autonomía determine las maneras, formas y momentos de su inclusión en las carreras que la componen.

Si bien venimos dando pasos sostenidos en ese aspecto, tenemos que avanzar en este territorio. Sabiendo la complejidad del desafío, pero para referir a su vital importancia apelo a las razones argumentativas que ofrece Gladys Portilla Faicán:

Educar involucra una postura política de defensa de lo público-social como fundamento de la protección y promoción de los derechos humanos. El poder transformador de la educación como derecho y, por ello, como garante de los demás derechos debe explicitarse como la dimensión política de una pedagogía liberadora y fundada en derechos, superadora de privilegios; incluyente, para todos y todas. (Portilla Faicán, 2019)

Para alcanzar la transversalización de los DDHH en la educación, es necesario, tal como señala Abratte, salir de la profesionalización excesiva, del carácter instrumental de la técnica, como así también de los trayectos señalizados de la formación, y la falsa dicotomía que pesa sobre nuestros cuerpos donde la razón prima y las afectividades se relegan. Cuando tejemos redes interdependientes creamos procesos y condiciones necesarias para la realización de logros colectivos en la morada común. Esta visión, que se aleja de las divisiones y jerarquías, nos lleva a pensar en ecologías capaces de construir “aula sociales”¹ permeables, donde la formación en derechos humanos se haga cuerpo y carne en las prácticas formativas y genere sensibilidades que promuevan el reconocimiento en la alteridad de nuestros futuros profesionales insertos en la vida común.

Bibliografía

- Abratte J.P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En *Derechos humanos y educación superior*. Paraná: Editorial Uader.
- CAMPUS DH: Conceptos Básicos en Derechos Humanos–Clase 1. Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.
- CIN - Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc_seu_universidades_bicentenario_cin.pdf
- Contino, P., Daneri, M. (2016). *Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad*. UNR Editora. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/23445>
- Medellín Torres. P. (1997). Inestabilidad, incertidumbre y autonomía restringida: Elementos para una teoría de la estructuración de políticas públicas en países de baja autonomía gubernativa. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. N°8. Caracas.

1 Término que utilizo para alejar la jerarquía tradicional que han portado nuestras universidades sobre saberes históricos, populares y ancestrales, entre otros, y de la idea de “salir y llevar” nuestros conocimientos a la sociedad.

- Oslak, Oscar, O'Donnell Guillermo (1976). Estado y Políticas Estatales en América Latina: “Hacia una estrategia de investigación”. Documento CEDES/ Clacso. N° 4. Buenos Aires, Argentina.
- Portilla Faicán, Gladys (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En: Loys G., *Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación*, UNSE.

DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

La experiencia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Rosana Maricel Ramírez

En este texto nos proponemos compartir la experiencia del recorrido de nuestra universidad en la creación de políticas de derechos humanos. La posibilidad de comunicarlo implicó realizar un ejercicio de memoria, ¿cómo “caminó” en nuestra universidad el trabajo con los derechos humanos? ¿Cuáles fueron las apuestas? ¿Cuáles se sostuvieron y cuáles no? ¿Cuáles son las nuevas? ¿Cómo se dialoga con el entorno? ¿Qué cabida tienen las problemáticas de la sociedad? ¿Cómo se abren y consolidan espacios institucionales? Es difícil relatar la experiencia y organizar una narración ordenada, fija, previsible, justamente porque la realidad es enredada, superpuesta y ese orden es ilusorio. Voy a intentar a su vez, correrme de relatar un inventario.

Este recorrido es el de una universidad muy joven, de 22 años, inaugurada en el año 2000, pero que aloja una historia muy rica de proyectos educativos nacionales ya que se crea sobre la base de más de 20 instituciones de enseñanza superior. Algunas de estas instituciones son centenarias y pioneras en la formación docente, como la

Escuela Normal del Paraná donde se formaron las primeras maestras tanto de educación primaria como inicial (experiencia de formación de las infancias en Argentina y Latinoamérica). Por otro lado, desde principios del siglo XX, se forman maestros rurales, proyecto fundante en Latinoamérica. Recordemos que en Entre Ríos existen más de 1.000 escuelas rurales en la actualidad. Así también, forma parte de estas instituciones históricas el Colegio del Uruguay, una institución emblemática pionera de la educación pública, gratuita y laica de nivel secundario. Sin dudas estas instituciones han dialogado con proyectos y modelos de país y de educación, por lo que han intervenido en el devenir y desarrollo de procesos sociales, culturales y políticos.

Las características de estas instituciones también se entrelazan con otras, con trayectorias diversas y arraigadas a la sociedad, provenientes del campo de las artes visuales y la música, la informática, la gestión y la salud. Contempla una multiplicidad de actores que conforman la comunidad universitaria, niños de educación inicial y primaria, jóvenes que habitan las escuelas secundarias, estudiantes de carreras de pregrado, grado y posgrado.

La Universidad Autónoma de Entre Ríos se gestó como respuesta a múltiples desafíos sociales, económicos, políticos y culturales. Esa multiplicidad de lugares de origen le dio la composición heterogénea y plural que la caracteriza, conviven en ella diversas trayectorias, perfiles y culturas institucionales. La dispersión territorial (16 localidades de la provincia) y la pluralidad de las sedes configuran un espacio de singular complejidad. Traer la conformación histórica y cultural de la universidad implica reconocer los antecedentes en el trabajo con los derechos humanos.

El propósito de este intercambio es recuperar el trabajo realizado por la universidad en diferentes escenarios: los espacios de enseñanza y aprendizaje, la tarea de vinculación con actores de diferentes comunidades institucionales y organizacionales, la inclusión de la investigación como aporte a la construcción en clave regional y su correlato en la organización institucional. Particularmente haré hincapié en la

transmisión de memorias sociales y colectivas del terrorismo de Estado en el grado universitario.

Los derechos humanos en el currículum universitario

Hay un punto que, en nuestro caso, viene a contramano de otras experiencias y es que nacimos con la *curricularización*. Esta tradición proviene de los institutos de formación no universitarios que fueron la base desde donde se creó la universidad. Se trata de una experiencia iniciada en la década de los años 90 que luego continuó en el ámbito universitario tras la conformación de la Universidad a inicios del siglo XXI.

La existencia de la asignatura de DDHH instaló el espacio y tuvo un recorrido particular de acuerdo a los campos profesionales de donde provenían los profesores y donde se insertaba la materia.

Con la conformación de la UADER se reavivó el debate y se dio contenido al espacio, aunque en las distintas facultades el desarrollo fue desigual. Este devenir estuvo ligado a los campos de conocimiento, el de las humanidades y ciencias sociales, las ciencias de la vida y la salud, las ciencias de la gestión y el campo de la ciencia y tecnología.

Las discusiones que atravesaron este recorrido, tuvieron relación con: ¿qué esperamos de un profesional de cada una de las carreras? ¿Cómo aportamos a una formación crítica y comprometida con el entorno y los problemas sociales? ¿Cómo trascender que la formación en derechos humanos atraviesa todos los campos disciplinares? ¿Cómo trabajar la importancia de la democracia y la ciudadanía universitaria en esta clave? Por otro lado, existía la necesidad de configurar y darle contenido al espacio, por lo cual la convocatoria estuvo a cargo del área de Derechos Humanos de la Universidad. Acompañó este proceso la tarea de organización y sistematización de información respecto a los espacios curriculares se estaban dictando, si bien existía la normativa que reconocía la existencia de la asignatura, no se había implementado en todas las carreras y, por otro lado, el desarrollo era disperso y con escasa vinculación con otros espacios.

Producto del encuentro comenzaron a aparecer interrogantes acerca de los contenidos con los que cada uno trabaja, ¿cómo pensamos los DDHH? ¿Qué y cómo enseñamos? ¿Cómo dialogamos con las disciplinas en las cuales la asignatura está inserta? ¿Con qué problemas pedagógicos-didácticos nos encontramos? ¿Qué nos devuelven los estudiantes con su mirada?

Las preguntas anteriores han ido tensionando y guiando el proceso, se logró establecer los contenidos mínimos comunes a todas las asignaturas de derechos humanos de la Universidad y, posteriormente, el Primer Encuentro de Derechos Humanos organizado por esta Red permitió que todos los docentes de las cátedras se encontraran trabajando en la ampliación y actualización de los contenidos mínimos que se habían elaborado en 2013.

Es una tarea que continúa, que convoca a la formación, a la socialización de lo trabajado, al intercambio. El espacio de reunión de docentes de las cátedras es sostenido desde el área de Derechos Humanos de la Universidad.

Los espacios áulicos donde transita la enseñanza de los derechos humanos se da en los cursos de ingreso, las cátedras libres y las asignaturas curriculares mencionadas, las que se articulan con propuestas de extensión e investigación.

No obstante, la apertura del espacio para la enseñanza estuvo y está, en algún sentido, cargado de resistencias, silencios sociales e institucionales que generaron y generan desmemorias al interior de las aulas y en los discursos, tanto disciplinares como universitarios.

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

Los derechos humanos en el proyecto institucional

El camino de la institucionalización implica materializar ideas, traducirlas en acciones que se van transformando en políticas. Involucra superar la declamación para posibilitar la concreción, necesita de decisión política y prácticas que la sostengan en un escenario donde existen actores que puján.

Construir una universidad en clave de derechos humanos también tuvo su correlato en la organización institucional. En 2004, se creó el Programa Educar en Derechos Humanos y luego se jerarquizó el trabajo con la creación del Área de Promoción de DDHH y Participación Ciudadana, hoy Dirección.

La decisión se replicó en cada una de las cuatro facultades, en diferentes momentos y con diversas trayectorias. Este fue otro espacio de construcción, organización y debate donde nos preguntamos cómo entendíamos el trabajo, el lugar de la Universidad y de las unidades académicas, qué diálogos y límites debíamos establecer. Hubo momentos de trabajo conjunto y otros de tensión entre la centralización y los caminos que cada facultad fue trazando.

Atravesamos situaciones que movieron y conmovieron a la comunidad universitaria y particularmente a las áreas, como la solicitud de genocidas condenados por delitos de lesa humanidad a cursar nuestras carreras universitarias. Existieron discusiones, debates, fue posible expresar las contradicciones con los discursos del derecho a la educación que sosteníamos en nuestros programas de educación en contextos de encierro, implicó tomar decisiones.

Una de las experiencias que resalto es la *AGENDA M* -la cual se sostuvo en el tiempo- que implicó el trabajo conjunto donde confluyeron todas las áreas de Derechos Humanos de las unidades académicas y de Rectorado y los equipos de los programas de ingreso. Esta *agenda* está inspirada en tres símbolos: Mujer, Memorias y Malvinas, se inicia el 8 de marzo y continúa hasta la semana del 2 de abril recordando Malvinas.

Las propuestas son diversas, pero privilegian los lenguajes artísticos, consideramos que el arte tiene la capacidad de provocar recuerdos, sensibilizar, estimular la memoria, crear y recrear reminiscencias colectivas que aportan a que una sociedad elabore lo traumático y construya un presente a partir de preguntarse por el pasado. Las actividades se ponen a disposición de la Multisectorial de Derechos Humanos de la ciudad donde la marcha del 24 de marzo y las actividades previas tienen un lugar preponderante. Aquí se articula con distintas organizaciones sociales, organismos del Estado y otros actores reunidos en la Multisectorial. Las propuestas abarcan a toda la comunidad universitaria y particularmente a los ingresantes a los cuales la universidad pública les da la bienvenida.

Por otro lado, nos encontramos con las huellas en los espacios físicos de la universidad, en 2006 se nominó al auditorio central del Rectorado “Amanda Mayor”, reconocida madre de plaza de Mayo entrerriana que en las expresiones artísticas ha perpetuado diferentes pasajes de la memoria. A su vez, realizamos una señalización: el “aula de la memoria” que lleva el nombre de los tres alumnos desaparecidos. Fueron los actuales estudiantes secundarios quienes lideraron el proceso de señalización, y al apropiarse de este pasado, se vieron identificados y sorprendidos con las historias de quienes habían transitado las mismas aulas años atrás. Las sensaciones, emociones e intereses que atraviesan los cuerpos de cada uno que transitó por estas experiencias resignifican el acto de “hacer memoria”, dándole carnadura a las consignas “Verdad, Justicia, Memoria”. La reinscripción de los nombres de estos estudiantes desaparecidos los volvió presentes, interpelando la memoria viva de la escuela.

Otro punto a considerar es el de las normativas como principios articuladores de las apuestas académicas y políticas, como lo son la transversalización de la perspectiva de género y de los DDHH, las políticas que apuntan a garantizar el derecho a la educación superior creando condiciones institucionales para promover la permanencia y graduación, el programa de interculturalidad y pueblos originarios, el

programa de educación en contextos de encierro lleva la oferta académica de carreras de pregrado y grado a las unidades penales de la provincia, entre otros.

Quiero retomar la propuesta que se transformó en normativa que apunta a considerar y valorar en todos los concursos -de nivel inicial, primaria, secundaria y universitario como el personal administrativo, técnico profesional y de servicios- los antecedentes de aspirantes que acrediten formación en derechos humanos y perspectiva de género.

Los derechos humanos desde la extensión

La inclusión de los DDHH en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y la articulación con otros actores institucionales y sociales, es así que paralelamente el trabajo desde la extensión fue muy prolífico, nos permitió articular diferentes propuestas de trabajo con organismos de derechos humanos, como la Asociación de Ex presos y presas políticas de Entre Ríos La Solapa, el Registro Único de la Verdad y otras organizaciones gremiales y sociales.

En extensión trabajamos en la activa recuperación y promoción de las memorias del terrorismo de Estado en clave regional, que son por definición plurales, fragmentarias y conflictivas, y constituyen un espacio de lucha político al decir de Jelin. Participamos de este espacio de lucha política apoyándonos en las herramientas propias del discurso histórico y del discurso jurídico, puesto que -tal como lo plantea Enzo Traverso- tanto la memoria como la historia son inescindibles de la política y la justicia. Nos proponemos involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, organizaciones y actores de la sociedad en su conjunto. Tenemos la oportunidad de llegar a un público conformado por niños de educación inicial y primaria de esta y otras escuelas, a jóvenes de educación secundaria y universitarios, estos últimos son los futuros docentes y psicólogos; también a los docentes y trabajadores de la universidad.

Priorizamos las propuestas artísticas, dedicadas a tratar el tema de la recuperación de derechos, las mismas apuntaron a problematizar,

desde el arte y con una perspectiva extensionista, las memorias del terrorismo de Estado, estimulando la actuación cotidiana desde múltiples intervenciones. Entre ellas podemos mencionar las más destacadas:

La puesta en escena de *Por el amor de amar. Las Caricias Perdidas* de Ivan Cáceres en Teatros Municipales de Paraná, Gualeguaychú y Concepción del Uruguay. Se trata de una obra de teatro entrerriana, en ella el autor presenta un trabajo en torno a la reconstrucción de la identidad y el robo de bebés durante la última dictadura, lo que nos permite apuntalar espacios de sensibilización y reflexión acerca de las herencias del terrorismo de Estado a escala regional y nacional. De esta manera, esta pieza teatral y su muestra tuvo por objeto aportar una reflexión acerca de la problemática en torno a los alcances y naturaleza de los recuerdos de un pasado que se pretende olvidar (en la obra) pero que, en rigor, es también un tiempo presente. Es decir, un pasado encarnado en el “aquí y ahora” del presente histórico, pero también encarnado en la acción dramática. La emoción, la identificación con algunas de las protagonistas, la crítica a otras, la ubicación en el texto de la obra de lugares de la ciudad de Paraná, trajo a los estudiantes preguntas, reflexiones y carnadura a una historia en el marco de nuestro pasado reciente.

El viaje y la visita al Instituto Espacio para la Memoria -ex ESMA- y al Parque de la Memoria -que se repite año a año desde 2013- con los estudiantes próximos a egresar de carreras docentes. Sostenemos que el trabajo con las memorias sociales de nuestro pasado reciente es altamente relevante en sujetos que próximamente se van a encontrar al frente de numerosas aulas de nuestras escuelas, en este sentido transitar la materialidad del terrorismo de Estado, tomando como eje la visita a un centro clandestino de detención y exterminio emblemático, permite reflexionar sobre los alcances del plan sistemático.

En el taller posterior de recuperación de la experiencia, a los efectos de inscribir en la memoria institucional y colectiva una reflexión situada de lo desarrollado a lo largo de las jornadas, se propició la

construcción de un ámbito de participación, debate y reflexión colectivo entre quienes visitaron el lugar.

La instalación de la muestra “Rostros sacados en y de la ESMA” del sobreviviente Víctor Basterra quien además dialogó con los ingresantes acerca de su experiencia como detenido-desaparecido y sobre las luchas por la verdad, la memoria y la justicia.

La muestra fotográfica “Ausencias” de Gustavo Germano, reconocida en diversas latitudes, en la que Germano recreó -a treinta años del golpe- una serie de fotos procedentes de los álbumes familiares de los desaparecidos entrerrianos y las presentó en diálogo. Esta obra, que dio la vuelta al mundo y suscitó la realización de otras muestras semejantes por parte del mismo autor, ha logrado inscribir las ausencias a través de una operación estética sin igual. Las reflexiones y testimonios de estudiantes que la visitan dan cuenta del poder performativo de la memoria. Las sensaciones, emociones e intereses que atraviesan los cuerpos de los visitantes de “Ausencias” resignifican el acto de “hacer memoria”, dándole carnadura a las consignas “Verdad, Justicia, Memoria”.

Con “Memorias de la resistencia en los centros clandestinos de detención” expusimos objetos construidos en la cárcel por los presos políticos entrerrianos, que fueron desempolvados de los arcones familiares, e invitaron a los visitantes de la muestra a bucear en la vida cotidiana de los detenidos de la última dictadura cívico-militar. Estos materiales dispararon preguntas sobre el modo en el cual se vivió la dictadura en las unidades penales, y sobre la forma en que nos apropiamos de este pasado traumático.

Por otra parte, desarrollamos experiencias de reflexión sobre el genocidio cultural, en las cuales niños y jóvenes indagaron en la literatura censurada y los libros quemados en Sarandí (Pcia. de Buenos Aires). Se trata de propuestas que pusieron de relevancia el acto vivencial y libertario que todo acercamiento a los libros y todo acto de guarda, que toda conservación y apropiación de la palabra, supone.

A su vez nos preguntamos por el lugar de la extensión, ¿cómo dialogamos con las problemáticas del presente? ¿Qué demandan de la universidad? ¿Qué tenemos para decir y hacer sobre los incendios de nuestra provincia, sobre la conservación de los recursos naturales, sobre los modelos de agricultura, sobre los problemas de agricultura familiar y los pequeños productores? Creemos que mucho. ¿Qué respuestas encuentran los organismos y particularmente las querellas en las investigaciones sobre los vuelos de la muerte en el Delta entrerriano, sobre la desaparición de estudiantes secundarios en Gualaguaychú?

¿Cómo dialogamos con la curricularización de la extensión a partir de prácticas educativas territoriales que proponen una vinculación real con los problemas del territorio? Sin dudas, estos interrogantes continúan tensionando, organizando y promoviendo la reflexión y las apuestas institucionales.

Los derechos humanos en la investigación

El aporte de la universidad al conocimiento y comprensión de nuestro pasado reciente apunta a reponer en clave regional y situada las huellas del terrorismo de Estado. Los proyectos de investigación se dirigieron a la reconstrucción de la vida cotidiana en dictadura en tres ciudades de la provincia, propuesta que cruza otras de extensión y docencia.

Se analizaron algunos aspectos clave de la vida cotidiana en Entre Ríos durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), atendiendo a sus prolegómenos (1966-1976). Los mismos proyectan una mirada anclada en la historia y las memorias sociales relativas a los distintos dispositivos de control desplegados por el Estado en contextos situados. Al respecto, se aborda la relación de las escuelas con los servicios de inteligencia a partir de la tríada conceptual: “espíar, colaborar, depurar” planteada por Natalia García.

También se atiende a la implementación del plan económico neoliberal de Martínez de Hoz, considerando su impacto en la vida coti-

diana de miles de obreros de la región. Finalmente, se presenta la vinculación entre dictadura, espacio público y espacio privado partiendo del concepto de “realidad tabicada” acuñado por Pilar Calveiro.

Trabajamos con una multiplicidad de fuentes escritas y orales. Recuperamos material epistolar de ex presos políticos, entrevistas realizadas a actores que vivieron con aparente normalidad durante los años setenta, expedientes judiciales resultantes de los juicios de lesa humanidad, fotografías de época y documentación del Archivo de la Jefatura de Policía de Gualaguaychú conservados en el Registro Único de la Verdad de la Provincia de Entre Ríos.

Dentro de la construcción de puentes entre investigación y extensión, algunos miembros del equipo acompañaron decisivamente la sustanciación de los juicios por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar que se desarrollaron en los tribunales orales federales de las ciudades de Paraná y Concepción del Uruguay.

Horizonte y desafíos

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

Es menester desarrollar y fortalecer los vínculos entre instituciones, grupos y personas que estén trabajando en la construcción de la memoria en el ámbito de la ciudad de Paraná. Promover iniciativas para la creación de un espacio plural de reflexión y debate sobre el pasado reciente. Obtener un registro de las marcas urbanas sobre el pasado reciente en todo el territorio de la ciudad. En el sentido de lo expuesto, la universidad y la facultad son actores corresponsables de contribuir a dicho proceso.

Es relevante la problematización de los diversos aspectos del vínculo entre la memoria y la reconstitución histórica como una tensión

inherente a la elaboración social del pasado, el abordaje de cuestiones epistemológicas y metodológicas de la historia reciente, a partir de sus posibilidades de incluir las fuentes orales y escritas, documentos cinematográficos, así como archivos y otras modalidades de documentos como los distintos aportes y perspectivas analíticas que confluyen hacia una comprensión más acabada del pasado reciente en clave regional.

A su vez, continúan consolidándose espacios en los cuales se habilita la pregunta sobre el rol de los DDHH en el mundo contemporáneo, en los campos disciplinares y a la vez que se promueven los mismos. Se trata de ámbitos que, por definición, se encuentran en construcción y desarrollo y que se enriquecen a partir de las acciones de docencia, investigación y vinculación con la comunidad y el territorio. Algunas certezas nos guían, los desafíos siguen estando, estamos seguras del lugar privilegiado que tiene la universidad para construir sociedades más justas e igualitarias.

Bibliografía

- Badano, Ma., Ramírez, R y Pisarello, Ma. V. (2016). “Los derechos humanos y el pasado reciente en el ingreso a la universidad. Memorias en las aulas, los pasillos y en los cuerpos”, Canto Maestro - Ctera. <http://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/canto-maestro>
- Badano, Ma. (comp.). (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Red Interuniversitaria de DDHH- RIDDHH del CIN. Ed. UADER.
- Pisarello, Ma. V. y Ramírez, R. (2013). “Los derechos humanos y el pasado reciente en la universidad. El caso de la Fhaycs. Argentina”. En Actas II Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo Docente y pensamiento crítico. Uner-Unne-Uader, Paraná.
- Traverso, E. (2007). “Historia y Memoria: Notas sobre un debate”. En Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA: REALIZACIONES Y DEBATES PENDIENTES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Javier Gortari

Introducción

Como integrante de la Comisión Ejecutiva de la RIDH desde 2018 y habiendo compartido asambleas y encuentros en los que se debatieron y acordaron diferentes propuestas de trabajo, quisimos en esta ponencia enumerar en primer lugar las iniciativas surgidas de la Red, como para dimensionar avances y proyecciones. Nos propusimos también poner de relieve indicadores objetivos que permiten inferir una inserción creciente del sistema universitario en la sociedad argentina, con su correlato de movilidad social ascendente, mayor equidad ciudadana, federalización del conocimiento y fortalecimiento democrático. Finalmente, plantearnos en carácter de potencial desafío, cómo contribuir, a partir de esa creciente incidencia universitaria y desde el pensamiento crítico de nuestros debates estratégicos, a superar problemáticas para las que todavía nuestra incipiente democracia no ha encontrado respuestas y que resultan claves para la efectiva vigencia de los derechos humanos en sentido amplio.

Logros de la RIDH

Institucionalización: Recuperada la democracia, diferentes iniciativas universitarias abordaron la problemática de los derechos humanos en programas académicos, de extensión, investigación, cátedras libres, paneles, conferencias, intervenciones y producciones gráficas y audiovisuales. Enfocados inicialmente en las cuestiones de Memoria, Verdad y Justicia, para luego ir ampliando la mirada hacia la vulneración de derechos en el plano económico, social, institucional, cultural, que la propia dinámica del modelo neoliberal generó. Los antecedentes más próximos de instancias de coordinación interuniversitaria en derechos humanos remiten a una reunión de 2015 en la Universidad Nacional de Tucumán, ocasión en que representantes de 15 universidades se constituyeron como red. La RIDH se integró como red del CIN en el año 2018: ello supuso contar con el acuerdo del plenario de rectores que integran el Consejo Interuniversitario Nacional y ajustarse al reglamento general establecido por el propio CIN. Allí, se norma que la red tiene un rector coordinador designado anualmente por el CIN y que se integra por representantes de las universidades designados por el/la rector/a respectivo/a. Esos delegados eligen por voto directo en asamblea a la Comisión Ejecutiva -integrada por representantes propuestos por cada CPRES- y a un/una coordinador/a general. Todos con un mandato de 2 años, reelegibles por otro período consecutivo.

La RIDH organizó los **Encuentros de Educación Superior y Derechos Humanos** (UADER, Paraná, 2018 y UNLP, La Plata, 2022) y el **Conversatorio Virtual Derechos Humanos, Educación Superior y desigualdad en tiempos de pandemia** (2020). Y la publicación de los trabajos en libros PDF de editoriales universitarias.

Curricularización de los DDHH en las carreras de pregrado y grado: se aprobó en abril de 2022, por acuerdo plenario del CIN, el documento que insta a las universidades a avanzar en la incorporación

transversal de contenidos de DDHH en los planes de estudio de las carreras, independientemente del área disciplinar. También se trabajó en incorporar la temática en los cursos de ingreso universitarios.

Seminario de posgrado en DDHH: en convenio con la Secretaría de Derechos Humanos y la Secretaría de Políticas Universitarias, se elaboró una propuesta de seminario de posgrado virtual para todo el sistema universitario público. El seminario fue declarado de interés institucional por el CIN y acreditado como posgrado por 15 universidades nacionales. En el año 2020 se formaron unos 60 tutores, a través de un curso virtual específico desarrollado por la Secretaría de DDHH. Con estos tutores se pudieron concretar dos cohortes del seminario de posgrado, 2021 y 2022, dirigido a docentes y no docentes del sistema universitario público. Completaron el seminario alrededor de 1.500 trabajadores de diferentes instituciones a lo largo y a lo ancho del país. En esa línea de capacitación se firmaron convenios con las federaciones sindicales CONADU y FATUN.

Con el apoyo de la representación de la Universidad Nacional de Quilmes, se construyó una **base de datos** con las iniciativas que en materia de DDHH vienen desarrollando las universidades.

La RIDH ha venido **articulando acciones colaborativas** con otras redes del CIN: Extensión, Género, Discapacidad y Aruna (radios universitarias)

También **apoyó actividades** desarrolladas por las universidades en la materia: colaboración en juicios de lesa humanidad, reparación de legajos de estudiantes, trabajadores e investigadores asesinados y desaparecidos durante la dictadura (UUNN y CONICET), juicio histórico al Estado Nacional por la masacre de Napalpí a pueblos originarios en el Chaco, puesta a disposición pública de las actas del Consejo de Rectores que funcionó durante la última dictadura y capacitación a funcionarios estatales sobre violencias de género (ley Micaela).

Aportes de la RIDH para incorporar los DDHH en el **proyecto de una nueva ley de educación superior.**

Trabajo colaborativo en el **proyecto de ley de capacitación obligatoria en DDHH** a los agentes del estado, presentado por la diputada nacional María Rosa Martínez. El proyecto propone como autoridad de aplicación al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, previendo la coordinación con las Universidades Nacionales.

Video institucional de la RIDH producido por los equipos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Apoyo a la creación en los organigramas universitarios de áreas de DDHH.

Propuesta de incorporar con una valoración especial la **acreditación de antecedentes formativos en DDHH** en los concursos docentes y no docentes.

Convenio CIN/INCUCAI para promover en la población universitaria la incorporación al registro de potenciales donantes de células madres.

Síntesis de la evolución de indicadores de educación superior universitaria¹

Al momento de producirse los eventos que hoy conocemos como la Reforma Universitaria de 1918, funcionaban en el país solo 5 universidades públicas: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán y Litoral (no estaban autorizadas las universidades privadas). Asistían a los claustros universitarios unos 7.000 alumnos -el 80 % en la UBA y con abrumadora mayoría de hombres-, sobre una población nacional que el censo de 1914 había contabilizado en 7.900.000 habitantes (es decir, menos del 0,1% de los argentinos y argentinas estudiaba en la universidad). Las opciones de estudio se concentraban en carreras profesionalistas.

Cien años después, las universidades nacionales son 57 -al menos una en cada provincia-, funcionan otras 51 privadas, 5 provinciales y

¹ En este apartado resumimos ideas centrales expuestas en el conversatorio “Educación Superior, Derechos Humanos y desigualdad en tiempos de pandemia”. Gortari J. (2021): Universidad pública y Derechos Humanos: un espacio de realización y disputa. En Badano, R. y Cruz, V. *Conversaciones en Plural*. Edulp. La Plata.

19 institutos universitarios (5 públicos). Ocupan un rol central en la producción de ciencia y tecnología del país. Las propuestas académicas suman 9.994 carreras: 2.253 de pregrado, 4.764 de grado y 2.977 de posgrado. La cantidad de estudiantes universitarios de grado y pregrado es de 2.071.270, la de posgrado 156.476: un total de 2.227.746, equivalente al 5 % de la población argentina. El 60 % son mujeres. El 80 % son estudiantes de instituciones públicas. En 2018, hubo 132.744 egresados de grado y pregrado, y 17.710 de posgrado: el 60 % fueron mujeres. (SPU, 2020)

De lo que podemos concluir que en el último siglo transcurrido se produjo una fuerte democratización en los estudios universitarios, no sólo en proporción poblacional (mayor acceso), sino en términos de igualdad de género y de federalización de la educación superior. En el siguiente cuadro podemos visualizar el desempeño positivo de la educación superior en las últimas décadas:

Argentina: población total, estudiantes universitarios, personas con estudios universitarios completos, relación entre la población con estudios universitarios completos y el total, proporción de mujeres en los graduados universitarios.

	Censo 1991	Censo 2001	Censo 2010	Variac. 2010/1991
Población total	32.616.000	36.260.000	40.117.000	23%
Estudiantes universitarios	663.000	1.125.000	1.220.000	84%
Población con estudios universitarios completos	738.000	1.142.000	1.930.000	161%
% de graduados universitarios en el total de población	2%	3%	5%	150%
% y cantidad de mujeres en el total de graduados universitarios	44%	49%	55%	25%
	325.000	560.000	1.061.000	226%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo de Población y Vivienda, años 1991, 2001 y 2010.

La población total del país creció un 23 % entre 2010 y 1991. En esos 20 años los habitantes con estudios universitarios completos se incrementaron en un 161 % (7 veces más), pasando a representar un 5 % del total de población contra una proporción del 2 % en 1991. Los estudiantes universitarios aumentaron en el mismo período un 84 %, casi 4 veces lo que se incrementó la población total. Es decir que el sistema no sólo manifestó una expansión notable en cuanto a mayor incidencia proporcional de la matrícula estudiantil, sino que al mismo tiempo evidenció un fuerte incremento en la eficiencia medida por cantidad de graduado/as respecto a la evolución de la población y de los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo se observó una dinámica positiva de participación en las mujeres, pasando de un 44 % en 1991 (unas 325 mil mujeres profesionales/técnicas) a 55 % en 2010 (1.061.000), lo que significó un aumento del 226 % en el número total de mujeres con estudios universitarios completos en esos 20 años.

Si bien no contamos con datos censales más recientes, de acuerdo a las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2018 había 2.071.270 estudiantes universitarios de grado y pregrado contra una población total estimada de 44.594.502 (INDEC, 2020). Lo que da una relación de 5 % de la población total realizando estudios universitarios contra un 2 % en 1991 y 3 % en 2010. La proyección de graduados universitarios sobre el total de población para 2018 también habría subido, llegando a un nivel próximo al 6 %.

A partir de esa estadística, podemos inferir la relevancia del sistema universitario en el país, dimensionar su desempeño exitoso en tanto ampliación de derechos y democratización efectiva del acceso a la educación, así como el impacto social que significa la mayor presencia relativa en la población de mujeres y hombres formados en la universidad. (Gortari, 2018). No obstante, entre estudiantes y graduados de las universidades no llegamos al 8 % de la población total argentina. O, dicho de otra manera, más del 90 % de nuestros conciudadanos todavía no llegan a la universidad, a pesar de que la sostienen económicamente con sus impuestos.

Como problemas pendientes a atender y mejorar, podemos advertir el elevado porcentaje de deserción estudiantil en los primeros años, el libre ingreso por demanda que genera una fuerte orientación de la matrícula hacia aquellas carreras de profesiones liberales, y una elevada concentración de la producción de ciencia y tecnología en la región central del país. También somos conscientes de que a pesar de la mayor accesibilidad que significó la política de entender a la educación universitaria como un derecho, siguen existiendo una suerte de umbrales socioeconómicos y culturales que obturan el acceso a la educación superior a sectores vulnerables y minorías de la sociedad: comunidades de pueblos originarios, población rural y urbana empobrecida, grupos con discapacidades, migrantes y diversidades.

Debate estratégico

La expansión del sistema universitario en los últimos años se asentó en dos pilares: la recuperación económica y del nivel de vida de las familias entre 2003/15 (de acuerdo al INDEC, el PBI creció un 48,6 % entre 2004 y 2015 en términos reales, llegando este último año a una participación del 51 % en el PBI del ingreso de los trabajadores) y el importante incremento presupuestario del sistema universitario nacional en ese mismo período. Lo que se tradujo en nuevas universidades, nuevas carreras en las universidades existentes, más cargos y mayores dedicaciones docentes, categorización e ingreso de personal no docente, mejora de salarios reales, incremento en cantidad y en valor de las becas estudiantiles, nuevas obras de infraestructura universitaria (edificios, aulas, laboratorios, comedores, albergues, espacios deportivos). El presupuesto universitario nacional pasó así de \$1.992 millones en 2003 (convertidos a dólares a \$3 por dólar, equivalían a U\$S 664 millones), a \$42.117 millones en 2015 (a un dólar de \$10 de entonces representaban U\$S 4.212 millones). Lo que en términos de dólares significó un incremento en esos años superior al 500 % y medido como porcentaje del PIB creciente, pasó de un 0,56 % en el año 2006 al 0,85 % en el 2015 (García de Fanelli y Broto, 2019).

La ampliación que viene deberá asentarse sobre una planificación estratégica acerca de la pertinencia, la excelencia, la transparencia y la responsabilidad institucional. Y en criterios muy rigurosos sobre la eficiencia en el manejo de recursos puestos al servicio de la innovación tecnológica, el desarrollo productivo territorial, la mejora en la calidad de vida, la sostenibilidad ambiental y el fortalecimiento democrático. En el entendido de que se trata de presupuestos públicos, sustentados en un sistema de impuestos regresivo que grava en mayor proporción a las clases económicamente más desfavorecidas, cuya abrumadora mayoría todavía sigue sin acceder a la universidad.

En ese contexto ya no basta con solo medir el impacto social, cultural y económico de la ampliación del sistema universitario. Ni alcanza con cuantificar la proliferación de “enseñaderos” tecnocráticos cuyos graduados se incorporan en masa a las filas del pensamiento liberal “universal” o van a engrosar la onerosa “fuga de cerebros”. No nos sirven tampoco las burbujas científicas en las que se diseñan y producen desarrollos en clave de “autismo intelectual”, o asociados/subordinados a intereses privados que lucran con la capacidad instalada en la universidad pública.

Las dictaduras en América Latina hicieron el trabajo sucio: aniquilar hasta el mínimo resquicio de resistencia al proyecto neoliberal que supuso la aplicación de las propuestas del Consenso de Washington en la región: endeudamiento externo, desindustrialización, primarización de la producción, saqueo del patrimonio nacional (empresas públicas y recursos naturales), achicamiento del Estado y los servicios públicos, desocupación, caída de salarios, pobreza y subordinación a las políticas económicas de los organismos internacionales (FMI y Banco Mundial). Con la tarea cumplida (y al precio de decenas de miles de asesinados, presos, torturados, exiliados, desaparecidos, sus hijos apropiados, sus familias destruidas y sus bienes robados), estuvieron dadas las condiciones para el retorno democrático. El escar-

miento como miedo colectivo había sido instalado: *el tercer demonio*, diría Gelman².

“Con la democracia no solo se vota, sino que también se come, se educa y se cura”, nos arengaba Raúl Alfonsín, desde su primer discurso al asumir la presidencia de la Nación en 1983. Hoy, a 40 años de aquellos entusiasmos institucionalistas, una sociedad con el 50 % de pobres (23 millones de compatriotas), donde el salario promedio no cubre la canasta básica, 11 millones de los trabajadores (la mitad de la PEA) que se debaten entre la desocupación y el trabajo en negro, en tanto que el valor de la jubilación mínima condena a la indigencia a la mayoría de los siete millones de jubilados y pensionados, nos obliga a interpelar a esa democracia de baja intensidad. Y entender que el Estado de derecho es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el bienestar general.

El nuevo esquema de dominación, instalado por la última dictadura y que los sucesivos gobiernos democráticos no pudieron revertir y más bien consolidaron, supone un poder económico hiper concentrado y transnacionalizado, incluidos -cumpliendo un rol central- los medios de comunicación que forman sentido común y opinión pública. Con un sistema judicial cómplice que impide “legalmente” cualquier intento de democratización estructural y de recuperar para el Estado y los intereses populares los resortes más estratégicos de la economía y la soberanía. Todo ello en el marco de una gobernanza internacional que pasó de una situación de conflicto explícito (Guerra Fría) entre los bloques capitalista y socialista (desde la posguerra hasta fines de los 80 y que fundamentó la “Tercera Posición” peronista), a un mundo unipolar capitalista de “fin de la historia” hegemónico por EEUU y sus socios (Unión Europea y Japón principalmente) que se prolongó hasta el primer lustro del siglo XXI (y justificó las “relaciones carnales” del menemismo con Washington). A partir de entonces asistimos al desafío multipolar de las potencias emergentes (Chi-

2 Mero R. (1987). *Contraerrotta, montoneros y la revolución perdida: conversaciones con Juan Gelman*. Contrapunto. Bs.As.

na, India, Rusia, Irán) y las regiones en disputa (Asia central, África y América Latina/Caribe), procurando protagonizar un mundo más equilibrado en términos sociales, económicos y del ecosistema planetario. En el marco de esa contienda, a veces bélica y otras no tanto pero siempre activa, nuestras democracias aparecen como maniatadas y perplejas, incapaces de dar respuestas adecuadas a las problemáticas que la actualidad plantea como crisis civilizatoria: modelo económico extractivista (energía, alimentos, agua y minerales), concentración de riqueza, desenfreno consumista en simultáneo con pobreza extrema, provocando desplazamientos sociales, endeudamiento externo, brecha y dependencia tecnológica, calentamiento global, depredación salvaje de la naturaleza y desigualdad de género. Con una escalada en paralelo del crimen organizado (narcotráfico, trata de personas y corrupción institucional). Volviendo a poner arriba de la mesa la discusión de los años setenta: ¿es posible un proyecto emancipatorio serio en el marco de la democracia liberal condicionada por los poderes fácticos mencionados? ¿Cuál es el camino para acordar un nuevo contrato social traducido en una nueva Constitución Nacional, que refleje los verdaderos intereses de las mayorías y deje de ser funcional a la subalternización internacional y al saqueo de nuestros recursos, trabajo, ahorro y patrimonio nacionales, hipotecando el futuro de las nuevas generaciones? ¿Es posible en Latinoamérica, en Argentina, en el marco de este sistema capitalista nacional e internacional, revertir esos procesos y pretender calidad de vida, educación, trabajo, salud, vivienda digna, desarrollo sostenible, paz y libertad para sus pueblos?

Como universitarios y actores de este espacio donde se construye “inteligencia estratégica”, nos enfrentamos a esos desafíos. Entre ellos:

1. Ayudar a imaginar y colaborar a construir políticamente un modelo de país que garantice la inclusión social como derechos humanos de todas, todos y todes. Eso supone asistencia social para la emergencia, garantizar servicios públicos de calidad (educación, salud, agua potable, cloacas, conectividad a internet), programas de vivienda e infraestructura y promover em-

prendimientos productivos sustentables que incorporen valor agregado, trabajo digno y desarrollo local. Con una inserción internacional compatible que sancione el endeudamiento estatal especulativo y desaliente la fuga al exterior del excedente económico argentino. Supone también un gran frente de unidad, organización y participación política en el marco de la diversidad de opiniones e intereses propios de esa construcción frentista.

2. Cooperar en la elaboración de un pensamiento estratégico que ayude a comprender al mundo en clave de crisis civilizatoria, en la que sean puestos en cuestión los valores del capitalismo salvaje, con su secuela de exclusión social, discriminación a las minorías y destrucción del planeta. Recuperar la actitud y el ideario reformista de cambiar el mundo para mejor, mirando a ese mundo con realismo optimista, voluntad transformadora y solidaridad social. Entender y ayudar a comprender que ese pensamiento no va a venir de quienes nos dominan y resultan privilegiados por la dinámica socioeconómica actual. Ni de sus agentes locales. Ni tampoco se puede construir con la misma lógica de poder y de pensar: es necesario elaborar un pensamiento emancipador alternativo.

En esa disputa, la reivindicación de los derechos humanos como idea fuerza de garantía ciudadana democrática nos permite identificar la esencia misma de la dominación (desde la represión a la discriminación, el desempleo y la pobreza) y replantearnos, a partir de una mirada inteligente y estratégica, caminos alternativos de organización social. Ese camino no está trazado ni es un destino manifiesto. Hay que proponérselo e inventarlo al recorrerlo. Y el primer paso es debatirlo.

Bibliografía

- García de Fanelli A. y Brotto A. (2019). Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: principales indicadores y tendencias. *FACES* N° 53. Revista de la FCEyS, UNMdP.
- Gortari J. (2018). “Educación Superior en la frontera: 45 años de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM, 1973-2018) en el centenario de la Reforma Universitaria (1918-2018)”. Presentación en III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), Mesa de debate N°15: “Educación Superior en las fronteras y la promoción de la cultura de la paz”. UNC. Córdoba.
- INDEC (2020). *Estimaciones y proyecciones de población. Total del país. 2010-2040*. [En línea] <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-24-84>
- SPU (2020). *Síntesis de Información*. Estadísticas Universitarias 2018-2019. Ministerio de Educación.

CAPÍTULO V

La producción de subjetividad en tiempos de neoliberalismo, negacionismos y fascismos

SUBJETIVIDAD ENTRE NEOLIBERALISMO Y NEGACIONISMO

Fabiana Rosseaux

La época somos nosotrxs, no son otrxs, somos nosotrxs hablándola y a su vez siendo habladxs por ella. Como indica Jorge Alemán¹, la categoría de “vida precaria”, no sólo es una categoría sociológica sino que la vulnerabilidad de la que está hecha la existencia por el solo hecho de ser seres hablantes nos expone ante esa precariedad. Todos estamos expuestos. Somos sujetos del lenguaje, por lo tanto, nacemos ya divididos y el poder no puede capturar en su totalidad al Sujeto. Aunque haga estragos, aunque estemos cercadxs ante la gravedad de lo que ocurre, parece ser que esa división es el único punto que paradójicamente nos queda para intentar abrir una vía que no esté absorbida por completo por el discurso del poder y de allí podría surgir un punto incierto, que siempre está por escribirse y que podría remitirnos a un orden nuevo. Algo inesperado que produzca un sentido imprevisto. Pero para ello es necesario que el efecto de anudamiento se produzca.

En la actualidad, el estatuto que han cobrado las palabras libertad y emancipación, por ejemplo, ha dado vuelta todo el universo de

¹ Alemán, Jorge; *Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros*. Ed NED, 2021.

sentidos y nos enfrentamos con que la libertad quedó del lado de las derechas ultra-neoliberales que claman por la ruptura de cualquier atadura simbólica, mientras que del lado de las izquierdas y gobiernos populares que apuestan a los caminos posibles de lo emancipatorio, ha quedado aquello que debemos conservar, lo que no conviene que sea arrasado, lo que no puede funcionar sin legados históricos, herencias simbólicas, ni los velos de la vergüenza y el pudor.

Tremenda encrucijada global. Libertad de derechas para dejar morir (como vimos claramente en la pandemia que asoló al mundo), conservadurismo popular para dejar vivir. Quedamos de este modo varados entre la promesa de satisfacción y goce desatado de los libertarios y negacionistas, y todo un sistema de imposiciones que son leídas como sacrificiales, provenientes de nuestro campo.

En ese contexto, “la lógica amenazante que recorre la humanidad”² llega al punto de convertir a lo común, lo público, lo emancipatorio y a los Estados, en figuras extranjeras, desplazados en un éxodo significativo que sustituye lo nacional por el nativismo (nuevos modos de nazismos), o podríamos decir también que la soberanía queda sustituida por lo identitario mortífero y la pulsión de muerte.

El discurso capitalista no es una colonización de subjetividades sino una producción de nuevas subjetividades como viene señalando Jorge Alemán desde hace muchos años, y la producción de nuevos modos de la relación del Sujeto con la verdad. El rechazo al otro, la expansión del goce mortífero, incluso la confesión de ese goce como señala Lacan³, anulan la relación con la verdad, la destituyen y con ello destituyen lo que antes podía entenderse como disputas heterogéneas de sentidos. Ahora ya no es necesario.

Asistimos a una época sin puntos de anclaje en la estructura y ya nada detiene el desplazamiento incesante en el discurso social de lo mortífero, donde la angustia (leída sólo como fracaso) podría ser un freno, sin embargo, en lugar de constituirse en la condición de posibi-

2 *Ibidem*.

3 Lacan, Jacques; *El Seminario*, Libro 20, Aún, Ed Paidós, 1995

lidad para el inicio de un momento instituyente, de un nuevo proyecto, aparece sólo como categoría nosológica a medicalizar o rechazar de cuajo.

En cambio, desde las derechas todo parece coincidir siempre con los ideales, no hay angustia, no hay fracaso, y allí desde esa perspectiva los imperativos del mercado no les hacen mella porque ellas siempre dan la talla. Lo que las ultraderechas conciben como políticas de Estado no se traduce nunca en responsabilidad, los límites de toda política están allí solo en su función de obstáculo y por la vía de esa deriva sin freno se puede revelar y podemos llegar incluso hasta el hueso de esta cuestión con la famosa frase de Macri frente al Rey de España, donde terminó pidiendo perdón por no querer ser dominados y habló de la “¡angustia que sobrevino a la emancipación!” Pocas veces una frase proveniente de las entrañas del neoliberalismo reveló con tanta transparencia su verdad; y su consecuencia directa: que el Estado puede convertirse en el gran sitio donde se consume, se consagra, la lengua del mercado.

Nosotros estamos del otro lado de esa escena, de esa angustia y también sabemos que el proyecto político no puede sostenerse en el eterno acto instituyente, sin embargo, el aceleracionismo de todo parece no dejarnos tiempo tampoco a nosotros para soportar todo lo que ello implica.

¿Qué nos queda? La irrupción. La irrupción de lo nuevo, eso es lo único que está hecho de la misma estofa que la lengua. Y tuvimos noticias de ello en los últimos tiempos acá por América Latina. El pueblo de Chile, el de Colombia, con los significantes que retornaban de lo reprimido, incluso aquí en la Argentina resistiendo todos los embates desde un gobierno de tinte popular con sus políticas sanitarias del cuidado bastardeadas por las ultraderechas sin descanso, llegando a su punto cúlmine con la denuncia por envenenamiento a un presidente, por vacunar en plena

pandemia, y sin embargo quienes trabajamos en los pliegues estatales sabemos hasta qué punto se intentó proteger por esos tiempos, hasta el último reducto de libertad que le queda al Sujeto, para sostenerse en la dignidad ante la muerte.⁴

El desborde civilizatorio al que nos enfrentamos nos vuelve a la pregunta de Freud sobre ¿cuál es el *quantum* de pulsión de muerte que una civilización puede admitir sin que sus cimientos se vean socavados?

Pero como la circularidad inquietante del discurso capitalista parece no toparse con ningún freno y las experiencias concentracionarias del siglo XX ya han puesto ante nuestros ojos que la civilización es capaz de soportar un enorme *quantum* de pulsión de muerte, sabemos que llegamos a este momento con las estructuras socavadas.

El rechazo de toda imposibilidad lleva a la felicidad tonta y mortífera que muestran las ultraderechas, el empuje al *acting out*, a lo inmediato sin consecuencias y el Estado se convierte en el puro deshecho, la política y los proyectos políticos se erigen como una antigüedad y la antipolítica reina mostrando su goce en los diversos escenarios, que pueden terminar en lo que he denominado efecto Jocker, que parecen ser los signos inconfundibles de época, el desanudamiento radical sin perspectiva de lazo alguno.

Luego de la experiencia del nazismo surgió el Nunca Más como intento de frenar la destrucción, como modo de reanudar los lazos sociales, uniendo cierta ética a la experiencia política atravesada por la verdad de lo ocurrido. El negacionismo no cesó con ello, pero marcó una frontera, un piso a partir del cual se pudo fundar toda una arquitectura jurídica que involucró a los Estados desde un lugar nuevo y desde allí partieron gran parte de las políticas que se sustentaron en los debates entre las comunidades y los Estados.

4 Rousseaux, Fabiana. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/348700-la-epoca-los-nudos-y-la-irrupcion>

Los grandes proyectos políticos se juegan siempre en un terreno sin garantías, que a su vez es lo único que puede emerger desde cierta responsabilidad popular. América Latina está desfondada por todos lados, las políticas del odio se propagan y parecen no tener ningún límite, sin embargo, casi siempre han venido de allí los nuevos vientos, los nuevos anudamientos, los nuevos amores.

Podríamos establecer una diferencia entre lo político y lo social ya que lo político puede implicar aquello que de algún modo logra articular un proyecto que potencialmente podría ser emancipador, con un efecto de transmisión y en Argentina algo tenemos para decir sobre eso.

¿Cómo hacer con estas encrucijadas? Por un lado, parece desanudarse todo, y la humanidad- como vimos- ya ha pasado por un exceso de *quantum* de pulsión de muerte y de experiencias traumáticas como bien lo demuestra el nazismo (como paradigma de la experiencia concentracionaria) y por supuesto el terror de Estado en la Argentina, y amenazan con retornar bajo diversos semblantes.

En un encuentro que tuvimos con un grupo de testigos y sobrevivientes de los juicios en la Argentina, escuchamos la pregunta que insiste al habernos convocado para pensar ¿qué justicia hoy?

Retornaba en cada intervención la necesidad de establecer una fuerte articulación entre lo que significó el procesamiento a los responsables de delitos de lesa humanidad (único en el mundo por la forma que adquirió y el impacto simbólico que marcó) y los modos que existen hoy -desde la misma justicia que los realiza- de socavar la democracia a través de lo que ya todos conocemos como mecanismo central: el *lawfare*, que por otra parte ha llegado incluso hasta a las instancias de organizaciones internacionales como la OEA -aquellas que surgieron post Segunda Guerra Mundial- donde hace pocos días atrás por ej. se dio a conocer la sentencia contra su secretario general, Luis Almagro, por haber violado el estatuto de la CIDH, y donde se lo

obliga a indemnizar al ex secretario ejecutivo de ese organismo, quien había sido víctima de este mecanismo dentro de la propia CIDH⁵.

Cuando hablamos del cruce de las subjetividades y los derechos, hablamos del Estado, hablamos de las políticas de Estado; y esa compleja articulación implica pensar a esas políticas en su intersección con lo singular de cada sujeto y con los modos que toman las distintas épocas en torno a la construcción de subjetividades, ya que las mismas se constituyen en el contexto de un discurso de época. Por lo tanto, nos adentramos en el terreno de las heterogeneidades que atraviesan los lazos en esa construcción discursiva.

Durante la pandemia nos hemos visto interpelados como nunca antes, en relación a la centralidad del Estado, para operar frente a situaciones de la magnitud del acontecimiento COVID-19, pero ese debate no quedó allí, se instaló de un modo distinto al que se venía dando hasta ese momento, porque puso nuevamente en evidencia el obstáculo de la desigualdad y la tentación de muchos Estados de generalizar prácticas que están atravesadas por una inmensidad de necesidades que no pueden responderse de cualquier modo. O en todo caso, se evidenciaron las consecuencias de responder solo desde la administración burocratizada frente a lo que llamo las Políticas del dolor. Y no veo mejor ocasión que analizar lo que dejó la pandemia sobre este punto, porque nos permite subrayar también algunos mo- jones que dejaron recorridos previos, que permitieron orientarnos en medio de la incertidumbre. En particular la experiencia en el campo de los derechos humanos.

La experiencia argentina en este sentido ha constituido un nuevo sujeto político, lo cual nos permite tirar del hilo de esa construcción política y también social, de esa significación nueva que permitió velar algo del horror vivido, donde esas experiencias terroríficas se instituyeron para las y los sobrevivientes en nuevas prácticas de restitución del lazo entre el Estado y las víctimas, gracias a las políticas de

5 Sentencia, recuperada de la Página oficial de la Organización de Estados Americanos: <https://www.oas.org/es/>

reparación de alto contenido simbólico. Si no hubiera habido una experiencia reparatoria de ese calibre, quizás los episodios más recientes no se hubieran podido inscribir de la misma manera en un tiempo retroactivo, con las luchas de los organismos de derechos humanos en la comunidad, conformando un nuevo nudo ético.

Ahora bien, la responsabilidad social que se pone en juego frente a los hechos actuales, postpandémicos (aquí lo usamos como significativo que refiere a varias instancias de destrucción), requiere también de Sujetos que estén dispuestos a asumir una responsabilidad que implique el compromiso con lo social y lo político. El traspaso simbólico de los efectos de las políticas de memoria al campo de lo común es un punto político importante con consecuencias en diversos ámbitos. Es lo que introducían los y las sobrevivientes en ese encuentro ¿por qué no se expande esa experiencia a otros ámbitos de la justicia y de las luchas sociales? ¿Podría haber una manifestación semejante a la del 2x1 en otros temas?

En ese momento, el negacionismo estatal macrista había disparado la movilización, en un país que ya había instaurado una nueva lengua de los derechos humanos. Ese negacionismo estatal tomó el estatuto de una profanación de la memoria y recuerdo el momento 0 cuando antes incluso de la asunción de Macri ya se comenzaron a derribar las vallas que sostenían las fronteras ante los discursos negacionistas como el curro de los derechos humanos, entre otros.

Luego saltamos a las bolsas mortuorias colgadas de las rejas de la Casa de Gobierno en plena pandemia y el reciente intento de magni-femicidio contra la vicepresidenta de la Nación por parte de grupos *libertarios*. La escalada es evidente.

Quizás quepa la pregunta acerca de si será posible ampararnos en las marcas indelebles de la memoria traumática para lograr un nuevo pacto, un nuevo lazo social, en pleno escenario de desintegración de los lazos sociales ya que finalmente una apuesta por la emancipación que siempre es interminable, y es la condición para que el capitalismo no sea la última palabra de la condición humana.

Bibliografía

Alemán, Jorge (2021). *Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros*. Ed NED.

Lacan, Jacques (1995). *El Seminario*, Libro 20, Aún. Ed Paidós.

Rousseaux, Fabiana (2021, 17 de junio). “La época, los nudos y la interrupción”. *Página|12*. <https://www.pagina12.com.ar/348700-la-epoca-los-nudos-y-la-irrupcion>

PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN TIEMPOS DE LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO, NEGACIONISMO, FASCISMOS

“La maldad no es solo la maldad del otro”

Daniel Feierstein

Me gustaría comenzar este trabajo no planteando qué malos son los malos (que es lo que se suele escuchar en exposiciones sobre estas temáticas en estos tiempos) sino, por el contrario, analizar un cariz que considero más productivo: qué nos pasa a nosotros, cuánto de esta novedad que observamos con el avance de los negacionismos o los neofascismos está anudado a lo que nos pasa a nosotros, en una transformación de las formas de subjetivación.

Lo primero que quiero compartir es que efectivamente hay una forma distinta de construcción de identidad que nos atraviesa, una forma distinta de construcción tanto de “nuestra” identidad como de la identidad del otro para nosotros.

Uno de los elementos que caracterizan estas nuevas formas de construcción de identidades es un incremento feroz del narcisismo. Pero se trata de un narcisismo que se vuelve cada vez más ilimitado y que, producto de la caída de diversas formas de autoridad simbólica, genera la ilusión y la utopía de la inexistencia de límites.

Sin límites aceptados o autoimpuestos, sin regulación o inhibición, el único límite que subsiste es el más duro: el principio de realidad. Todo esto suele generar situaciones entre simpáticas y molestas en la vida cotidiana, pero también situaciones de mucha gravedad ante esta dificultad para poder ver más allá de nuestro narcisismo, para poder asumir que existe otro y una realidad que existe más allá de nuestros deseos, caprichos o intenciones.

El segundo conjunto de transformaciones tiene que ver con el universo de las redes sociales y la subjetividad algorítmica. Pero hay algo previo a ello y con lo cual se articula, que es una estructura de creciente identificación, que viene de la mano del incremento del narcisismo, pero que es otro tipo de proceso. Aparece primero en el campo de lo urbano con la desaparición de la calle como espacio de encuentro, pero que, de la mano de la destrucción -por lo menos en sociedades como la nuestra- de la escuela pública, de la salud pública y de aquellas instancias de encuentro social, configura una lógica de identificación que vuelve difícil el arte del encuentro y el diálogo con el otro. Sobre esto se van a montar las redes sociales y se va a configurar un proceso que empieza antes de las redes sociales, pero que tiene uno de sus efectos más claros en la lógica de ese funcionamiento del algoritmo.

El problema del algoritmo de las redes sociales, otra vez, no deriva de la existencia de un ser malvado y conspirativo que creó un algoritmo del mal. El problema del algoritmo es que se crean y se van desarrollando esas formas de circulación y viralización de la información o de vínculo con los otros que surgen y se hacen hegemónicas a partir de su efectividad mercantil. Pero lo que van a generar, en esta proliferación, es que la lógica que guía la viralización en las redes se produce de un modo muy particular y diferenciado en las redes sociales del mundo real: se trata de una acción eminentemente social que, sin embargo, se produce en el ámbito de lo íntimo. Esto es, que lo que incide en la lógica de la viralización es qué buscamos en las redes o qué clickeamos o qué likeamos o compartimos. O la articulación compleja entre lo que buscamos, lo que clickeamos, lo que likeamos y

lo que compartimos. Esas acciones inciden socialmente, pero las hacemos en el campo de lo íntimo (generalmente solos, en el dormitorio o el living, sin la mirada de los otros mientras lo hacemos).

Esto produce un efecto muy perjudicial porque, en el ámbito del encuentro social, el ser humano ha desarrollado un conjunto de inhibiciones sociales. Y, por mucho que vayan cayendo como producto del crecimiento del narcisismo, todavía muchas de ellas siguen activas. Hay muchas cosas que no hacemos porque la mirada del otro tiene algún valor, cada vez menos valor, pero todavía sigue contando con algún valor. Pero a las dos de la mañana, tirado en la cama solo con el celular, esa inhibición por lo general ya no existe. Y eso que hacemos a las dos de la mañana, solos y en un ámbito de total intimidad, creyéndonos a salvo de la mirada del otro... eso es lo que define la viralización. Algo se va a reproducir más, en la medida en que se retuitee, que se comparta, que se likee, que se busque eso en las redes o en los buscadores. En esa búsqueda que hacemos nos interesa el morbo de ver “qué pasó”, “qué dijo”, cosas que no necesariamente aceptaríamos socialmente que nos gusta mirar. Pero, como suponemos que nadie nos mira porque estamos solos... entonces lo hacemos. Siempre existió todo aquello que hacíamos cuando estábamos solos, cuando nadie nos miraba. El problema es que eso, que es lo peor de nosotros, antes de las redes sociales quedaba sumergido en ese campo de lo íntimo. Ahora, como consecuencia de las redes, esa parte peor de nosotros, esa parte que escapa a las inhibiciones sociales, se transforma en la lógica que define las formas de viralización y se articula con los modos de subjetivación contemporáneos. Entonces ese funcionamiento algorítmico genera que emerja lo peor de nosotros. No lo peor de “los malos” sino lo peor de cada uno de nosotros. **Nuestra peor versión, que es la que define la circulación y viralización de la información.** Somos la peor cara de nosotros en las redes.

Por último, diría que hay un tercer conjunto de transformaciones de los procesos de identidad, aunque están los tres conjuntos conectados. Y este tercer conjunto tiene que ver con poder sacarse el malestar

que nos genera la vida contemporánea proyectándolo en odio hacia otro. Esa lógica que en el aparato psíquico funciona como proyección, a nivel social se ha articulado como una socialización de la paranoia o la articulación con teorías conspirativas. Se articulan los procesos porque es mucho más fácil ser paranoico cuanto más narcisista soy y, a su vez, es mucho más fácil ser paranoico si estoy aislado en un gueto y no conozco y no me cruzo con aquel otro al que estoy construyendo como enemigo. Estas corrientes de subjetivación se van articulando y van dando lugar a lo que nos preocupa.

Pero en esta lógica narcisista, guética y paranoica, lo que nos preocupa siempre nos preocupa como si fuera un problema del otro. Es interesante cómo aparece casi en espejo: el fascista siempre es el otro. El fascista es el otro en términos que es ese peligro que aparece y se articula en clave discursiva. Aunque el fascismo tiene su especificidad justamente como dispositivo y en este sentido me parece complejo.

Desde la mirada más marxista del fascismo, que hoy me parece la más potente para pensar nuestro presente, el fascismo es una práctica social. Y esta práctica social tiene tres características fundamentales. Primero: realización de la victoria del capital. Esto es no contrarrevolución sino algo que es más complejo que la contrarrevolución. La realización simbólica del capital es lo que viene después de una contrarrevolución, es la construcción de una situación en la que no pueda emerger ninguna resistencia posterior, la destrucción de las condiciones de posibilidad de cualquier ejercicio de resistencia a la dominación del capital. Segundo elemento: la capacidad de movilización reaccionaria y esto es una novedad para nosotros porque estamos acostumbrados al consenso pasivo frente al horror. Pero el fascismo logra un consenso activo. No es lo mismo que la población dé consenso a una persecución diciendo “que bien que está que la fuerza de seguridad vaya y asesine” a que la población salga directamente a perseguir o a asesinar. Esto tiene otra envergadura y es mucho más complejo de confrontar. Por último, el tercer elemento: la irradiación capilar del odio, que también funciona en términos de la capacidad

de utilización política de estas técnicas proyectivas en el pasaje de lo psíquico a lo social, en esa socialización de la paranoia.

Yo creo que todo esto se articula con una confusión muy fuerte del campo del progresismo, incluso diría en gran parte del campo popular. Por un lado, este progresismo cada vez más comienza a asumir un carácter conservador. Ya no propone transformar el mundo sino apenas conservar el mundo existente para evitar un mundo peor. Pero, articulado a este rol conservador, creo que la mayor confusión del progresismo ha resultado el olvido del rol igualador y transformador de la ley, de la norma. La norma y la autoridad, ya hace varias décadas, han quedado capturadas como elementos que solo puede reivindicar la derecha, pese a que esa misma derecha es la que se queda simultáneamente con la reivindicación del campo de la libertad. Tenemos, entonces, una derecha que ha logrado apropiarse de los dos grandes significantes históricos en términos de construcción social (norma-autoridad y libertad) y un campo progresista que parece no poder asumir ninguno de ambos. Y, paradójicamente, lo que me parece más grave en este momento histórico de los procesos de subjetivación no es el olvido del significante de libertad sino, paradójicamente, el abandono del posible rol igualador y reparatorio de la autoridad y de la ley. La ley es la posibilidad del límite y el límite se le pone al poderoso. Al que sufre no hace falta ponerle tantos límites porque rápidamente lo alcanza el límite de la realidad, particularmente la realidad de la existencia de la fuerza del poderoso. El que sufre y vive del otro lado de la General Paz no va a poder cruzar el límite porque si lo cruza (el de la General Paz o el del ingreso al barrio privado de enfrente de su casa) le van a pegar un tiro. La realidad se encarga de poner el límite si es que no existe en forma de norma o autoridad.

Por el contrario, la ley es la posibilidad de decir que aquel que puede hacer cualquier cosa porque tiene el poder y la fuerza para hacerlo, sin embargo, no puede hacer cualquier cosa porque existe una ley que se lo prohíbe. La ley (y la autoridad que la ejerce) implican la construcción de límites. La norma fue liberadora en ese sentido. Esto

el pensamiento moderno lo tuvo siempre clarísimo, el pensamiento contractualista lo tenía claro, el pensamiento judeocristiano lo tenía claro: que el rol de la norma era liberador. En los textos bíblicos o en los de cualquier cosmovisión de pueblos de todo tiempo, la construcción de la norma y la necesidad de autoridad se fundaban en la necesidad de ponerle límites a los poderosos mucho más que a los sufrientes.

La confusión a la que nos llevó la segunda posguerra fue a observar la ley con un solo ojo, a suponer que la norma solo puede ser opresión. Y sí, la norma es en algún sentido también una forma de opresión o puede serlo. Pero lo que resulta imprescindible volver a comprender es que la norma no es “solo opresión”, resulta fundamental volver a ver su posible carácter transformador. Porque, a lo largo de la historia, ello constituyó la herramienta fundamental del campo popular o incluso de los procesos de cambio: la posibilidad de imponer una nueva norma, un nuevo límite a través de la lucha. Porque una norma es también cobrar impuestos. Una norma es redistribuir la riqueza. No es que salen las turbas a sacarle los bienes a los sectores dominantes para distribuirlos vaya a saber cómo. Eso nunca ocurrió así en ningún proceso de cambio. Por el contrario, lo que ocurrió es que, a través de la ley y de una autoridad firme que tenía la capacidad de hacerla cumplir, se decidía que una sola persona no podía tener el 20% de la riqueza de un país y que, por tanto, parte de esa riqueza debía ser expropiada o pagada en forma de impuestos o del modo que las nuevas normas establecieran. Esto solo se puede imponer con una ley y con la autoridad suficiente para hacer cumplir esa ley. Tenemos en nuestro país el ejemplo cercano del juzgamiento a los responsables del genocidio argentino, realizado a partir de la derogación y anulación de las leyes de impunidad y del desarrollo de procesos judiciales, con una autoridad que permitió en muchos casos dar cumplimiento tanto al desarrollo del proceso como a la implementación de las condenas.

Me parece que, en ese sentido, en un momento histórico como el actual, con este conjunto de transformaciones en los modos de

subjetivación, enfrentar este proceso con la idea de que estamos del otro lado de la ley es una especie de tiro gigante en nuestros pies. Si nos sumamos a la idea libertaria de abolir la posibilidad del ejercicio normativo (privatizar los bancos, las calles y hasta nuestros propios órganos en nombre de la “libertad”), me parece que colabora de modos terribles con estas nuevas formas de subjetivación que nos están atravesando.

Entonces esto se transforma en un problema mayor, más complejo. Porque implica asumir que el problema no sería solamente vencer a los imbéciles que no entienden qué tan malos son los malos. Por el contrario, es empezar a pensar qué cosas nos están atravesando, cuántas de nuestras prácticas son parte de esas mismas corrientes de subjetivación. Claro que siempre es más fácil, como mecanismo de proyección, ver en los demás el problema que ser capaces de observarlo en nuestras propias prácticas.

Y esto, quizás, no son buenas noticias. Pero siempre es mejor dar las malas noticias lo más temprano que se pueda, como herramienta para, al decir de Benjamin, iluminar el camino en los momentos de peligro.

EL OUDIO COMO DISPOSITIVO: UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CRÍTICO DE LOS DISCURSOS DE OUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Senda Sferco

I.

En mayo de 2019, el plan de estrategia y acción de las Naciones Unidas alertó sobre la proliferación de “discursos de odio” como flagelo que atenta contra la democracia. El mismo año, el Informe de la Desigualdad Global del Banco Mundial, dirigido por Thomas Picketty, denunciaba el crecimiento de la brecha de desigualdad: el 1 % de la población mundial tiene la concentración del 35 % de riqueza del globo. Las políticas implementadas en los años siguientes a escala global no hicieron más que reforzar la asimetría de acceso a medios de producción y distribución ya existentes, y sobre el “fin” de la pandemia, el último informe, de 2022, nos dice que el 1 % población ya concentra el 45 % de la riqueza del mundo.

En este suelo de desigualdad económica se genera y se acrecienta una experiencia en la que el odio emerge, teniendo parte en la constitución de las relaciones y modos de participación en la vida social y política.

El escenario de postpandemia de nuestro presente da cuenta de las condiciones de posibilidad en las que se insertan sus mecanismos.

Se trata de un escenario atravesado por múltiples tensiones, entre ellas las reacciones a las políticas disciplinarias implementadas por los Estados que asumieron dar respuesta sanitaria y cierta contención social en nombre del cuidado del otro. Pero, el llamado a la cesión de derechos individuales en pos de un bien público, como efecto reverso, habilitó una fuerza de oposición erigida en nombre de “la libertad”. La división social y política es la consecuencia de esta confrontación, justificada desde el discurso opositor con la pretensión de recuperación de un orden de derechos avasallado por un Estado “malvado” que nos encierra y por un virus invisible cuyo comportamiento impredecible no permite garantizar la cabal eficacia de las prácticas de cuidado (incluso vacunatoria).

No es casual que estas voces hayan sido rápidamente captadas por los representantes de la gubernamentalidad neoliberal y sus intereses de mercado. La dinámica de la virtualidad amplificó notablemente el acceso a las redes sociales, territorio donde los grupos políticos de derecha y de extrema derecha encontraron una oportunidad imperdible: no sólo la libertad, sino la *transgresión* como insubordinación a la ley encarnada en un Estado que reforzaba su aparato disciplinario podrían estar de su lado. Era una ocasión sin igual para resituar en el orden de repartos del derecho, la zona de excepción. Sin dudar, la extrema derecha transgredió la ley, ocupó el espacio público y se apropió de un glosario “libertario” que licuó la semántica histórica recodificando términos tales como revolución, fuerza, rebeldía. Esta operación le permitió desorientar cualquier posibilidad de debate público -discursivo- con la izquierda -que, en el contexto de pandemia, se vio desposeída de las convocatorias que otrora fueran movilizantes, al tiempo que no logró dar soluciones distributivas sustentables a las tasas de desigualdad imperantes-. Y no sólo eso, le permitió además, tal como “*transgredere*” significa en su etimología, desplazar y extender el terreno de acción: se corrió el velo del pudor que comporta el reconocimiento del otro como destinatario de una preocupación ética y de cuidado, recogiendo rápidamente algunos malestares de esos

espacios otros, que la necesidad de desacumulación de cuerpos del capital actual y la erosión de la relación capital-trabajo había dejado en los márgenes de una cada vez más precaria sobrevivida.

Así, como vemos en las correlaciones de fuerza que actualmente condicionan los resultados electorales, la extrema derecha sistemáticamente “marca la cancha” de una arena política que, anticipando una recesión global acuciante, precisa “contener” el ajuste social con gobiernos “de consenso”, capaces de reprimir cuando sea necesario para sostener cada vez la desigualdad imperante. Políticas que se dicen de “centro”, pero que no son sino la derecha situada *a la izquierda* del corte hacia a donde apunte la extrema derecha. Desde allí, garantizan, dentro del espacio de un Estado-Nación periférico como el nuestro, la vía de la rentabilidad de capitales oligopólicos transnacionales, que, de acuerdo a como dicta su nombre, no solo resultan “insituables” geopolíticamente, sino que están compuestos por *clusters* de intereses financieros, alejados y deslindados de los proyectos productivos de los pueblos que efectivamente votan para ser representados por sus gobiernos. Pareciera claro que, como ya anticipaban los análisis de Foucault de 1979 alrededor del *Nacimiento de la Biopolítica*, en el neoliberalismo el Estado *debe* gobernar para el mercado (Foucault, 2007); y este es el centro del problema.

Este discurso permea la vida de los individuos y la lectura de sus posibilidades de experiencia. A él pertenece, ciertamente, la frase-argumento de quienes estuvieron involucrados en el frustrado asesinato de Cristina Fernández de Kirchner, el 1ero de septiembre de 2022. “Era muy importante acabar con ella para que no suban los impuestos a las ganancias”¹, dicen, cuando explican públicamente los motivos de su acción. Este móvil, que suma texto al estupor frente al que muchos

1 Correspondientes a las palabras pronunciadas por “Moro”, amigo de Fernando Sabag Montiel (la persona que acometió el intento de asesinato de la vicepresidenta), en una entrevista con el canal de aire Telefé, el 2 de septiembre de 2022. Información consultable en medio escrito: <https://www.ambito.com/informacion-general/cristina-fernandez-kirchner/la-repudiable-declaracion-del-amigo-del-atacante-cristina-lamentablemente-no-ensayo-antes-n5525405>

de nosotros no pudimos poner en palabras, enuncia como razón una demanda bastante lejana del principio de realidad de quienes efectivamente fueron imputados y bastante más cercana a los intereses antipopulares de quienes planificaron, incitaron y quedaron impunes en este hecho, coincidentes con las necesidades de gobierno de los capitales más concentrados.

El discurso de odio, es entonces, mucho más que un mero discurso circulante en las redes. Es un dispositivo: se disemina a través de diversas vías y prácticas que hacen recurso a una emocionalidad de modo tal que cada uno conduzca a título individual la defensa del “orden social” en su desigualdad existente... aun cuando esta desigualdad recaiga sobre sí mismo como exclusión.

II.

Las formaciones discursivas son verdaderas prácticas.² Esto es lo que remarca Deleuze, en su lectura de la arqueología foucaultiana. La consistencia misma del discurso es estrategia, práctica, acción. No hay autoridad previamente consolidada de la que emane la fuerza o la legitimidad del discurso, en la estrategia discursiva misma se definen códigos y se disponen posiciones subjetivas. El discurso debe ser analizado, entonces, en función de los efectos que se producen en el ejercicio mismo de las prácticas en las que se inscribe.

En los cursos dictados en la década del 1970, especialmente en “Hay que defender la sociedad”, Foucault analiza el surgimiento del discurso histórico-político de la guerra de razas. Y en esa configuración sitúa un dispositivo específico: el discurso del odio.

En efecto, en esos años, Foucault se propone pensar al poder en términos de relaciones de fuerza, y para ello pone a consideración la forma general de la guerra como grilla de desciframiento de la red de distribuciones, relaciones, diferencias, oposiciones entre los individuos en un tiempo-espacio preciso. ¿Puede la guerra dar cuenta de

2 «Les formations discursives sont des véritables pratiques», en : Deleuze, G. “Un nouvel archiviste” en *Foucault*, Paris, Ed. de Minuit, 1986, p. 22.

la multiplicidad, diferencia, especificidad y reversibilidad de las relaciones de poder? ¿Deben pensarse desde la guerra todos los antagonismos, enfrentamientos y luchas entre individuos, grupos o clases?

Es sabido que Michel Foucault invierte la fórmula de Von Clausewitz -“la guerra es la continuación de la política por otros medios”- para sostener que “la política es la continuación de la guerra por otros medios” (Foucault, 2000, p. 29). Esta afirmación intenta articular la visión de la política como guerra permanente, pero para ello habrá de pensar a la guerra desde otra grilla de inteligibilidad que la del marco idealista de una teoría de la soberanía. Si la teoría política clásica requiere de la abstracción de la no-guerra para la fundación del orden social, político y de derecho (Hobbes), Foucault en cambio pondrá el foco en la dinámica propia de las relaciones de fuerza que, desde abajo, hacen a la constitución de la guerra misma. Esta dinámica comprende, de un lado, los modos en que el poder, por la vía del derecho, vehiculiza y pone en acción relaciones que no son de soberanía, sino de dominación (que la dominación tuviera “valor de un hecho, tanto en su secreto como en su brutalidad”, como señala en su clase del 21 enero 1976, (Cf. 2000, p 36). De otro lado, aparece la guerra civil rehabilitando la posibilidad del enfrentamiento como instancia constituyente y táctica de la política.

Michel Foucault traza así una oposición entre el discurso filosófico-jurídico que se mantiene atento al problema de la soberanía y la ley, y el discurso histórico-político que, en cada oportunidad, se hace cargo de asegurar la permanencia de la guerra en la sociedad. En los análisis del autor, este discurso surge poco después de las guerras de religión del siglo XVI y las disputas políticas del siglo XVII en Francia e Inglaterra, cuando una sociedad íntegramente atravesada por relaciones guerreras como lo fue la Edad Media comienza a ser sustituida por un Estado que concentra, bajo un poder central, el derecho y los medios para hacer la guerra. Con esta transformación aparece un nuevo discurso sobre las relaciones de la sociedad y de la guerra:

el primer discurso histórico-político que hace de la guerra el fondo permanente de todas las instituciones de poder.

¿Cómo actúa este discurso?

El discurso histórico-político de la guerra traza una división en el seno del cuerpo social distribuyendo a uno y otro lado a los individuos que lo componen. Sus códigos proliferan en distintos campos reforzando la delimitación “ellos”/”nosotros”.

Al mismo tiempo, este discurso -dirá Foucault- crea un actor nuevo: la sociedad, incluyendo en ella aquello que debe ser defendido y que, por lo tanto, justifica el enfrentamiento.

Este discurso no se ejerce por fuera de la contienda, de la lucha. Es un discurso político e histórico, con pretensiones explícitas de verdad y de derecho, pero que se autoexcluye de todo diálogo con la lógica jurídico-filosófica. El sueño de la filosofía, y también el del saber jurídico, de hallar el modo de arbitrar entre las partes para arribar a un acuerdo que contribuya al orden de conjunto, le es totalmente ajeno. Es un discurso productor de facciones.

El sujeto que habla, que actúa en nombre de la verdad de este discurso ya no aspira a ser reconocido como quien habla o actúa desde una posición universalmente válida. Su posición, forzosamente, se sitúa de un lado u otro de la línea divisoria. Está empeñado en hacer valer el derecho, pero es el suyo, él se corresponde con la disimetría que producen los privilegios que hay que mantener o restablecer. Por eso su ejercicio de la palabra es parte del combate contra sus adversarios. Y la verdad que trata de hacer valer funciona efectivamente como un arma, advertirá Foucault.

La validez de esta posición arraiga en la historia, nos explica Foucault. Es el primer discurso “anti-Roma” (Foucault, 2000, p. 74) que comporta otro tipo de escritura memorial de la historia. El discurso histórico-político de la guerra, en este sentido, se vale de una historia-discurso atávica, mítica, familiar, emocional... Elabora una verdad-historia que, de acuerdo al análisis foucaultiano, invierte los valores tradicionales de inteligibilidad, ya que lejos de apelar a una

racionalidad, su principio de comprensión y desciframiento está situado en la confusión de la violencia, las pasiones, **los odios**, las revanchas, la trama de las circunstancias. Es un discurso que se explica por “abajo”, y esa nunca es la explicación más simple y clara, sino la más confusa, oscura y desordenada, la más condenada al azar. Aquí, como remarca Foucault, el furor viene a dar cuenta de las armonías (2000, p. 242).

Una de las escenas que elige Foucault para explicar la puesta en funcionamiento de este discurso, es la que se da hacia finales del siglo XVII en el contexto de las disputas entre la nobleza y el poder absoluto del rey, durante el reinado de Luis XIV. Los nobles reclamaban un reparto de poder, que el saber jurídico amalgamado a la razón Estado que convalidaba el poder del rey se encargaba de no ceder. El discurso de las reformas que propone Boulainvilliers, en efecto, *se hace odiar* -señala Foucault (2000, p. 126). Básicamente porque es un saber del derecho que *coincide* con el punto de vista del rey y convalida la imagen misma de su propio absolutismo. Es un saber que redundaba en la verdad del soberano, sin pasar por, ni reconocer otro rango de experiencias. La nobleza, excluida del espectro de visión del saber jurídico, reclamará entonces para sí un saber por fuera del derecho. Para ello reactivará tesis olvidadas, traiciones no saldadas y humillaciones por vengar. Se trata de un saber que se vale enteramente de la historia y que encuentra en el relato la base para constituirse como sujeto hablante. Y no sólo eso, el relato de la propia historia legitima los posicionamientos que llevan a los individuos a conformarse como parte de un enfrentamiento. Se constituye así un “yo / nosotros” cuya veridicción habrá de sostenerse en términos confrontativos.

El discurso *que se hace odiar* da lugar así a una práctica facciosa que, desde el relato de su propia historia, reordena el pasado, los acontecimientos, los derechos, las injusticias, las derrotas y las victorias, en función de una verdad acorde a lo que designa como su propio destino.

Para ello, en su conceptualización este discurso introduce en el campo político una nueva figura: “la sociedad”. Esta debe entenderse, según el lúcido análisis de Foucault, como una asociación, un grupo, un conjunto de individuos reunidos a partir de determinado estatuto. Nunca como la representación de todos. La “sociedad” se compone de cierta cantidad de individuos, tiene sus costumbres, sus usos e incluso su ley particular. Asimismo, la sociedad toma la palabra en la historia y hace que la historia hable de ella como lo que en la época se designa en términos de “nación” (Foucault, 2000, p. 129)³.

En efecto, las relaciones y movimientos de la sociedad dan lugar a una nueva morfología del saber histórico que “ya no trata de la historia gloriosa del poder, sino de la historia de sus bajos fondos, sus perfidias, sus traiciones” (2000, p. 130). Es un discurso que viene acompañado por un nuevo *pathos*, que no es ceremonial, sino una suerte de pasión erótica por una lectura interpretativa y perversa de la historia, dirá Foucault (2000, p. 148), encarnizada en la denuncia, en la idea de complot, de ataque y golpe contra el Estado.

Es por eso que los historiadores de la época, Boulainvilliers entre ellos, descubren que el movimiento que los une con el pasado está hecho de divisiones, desigualdades, guerras y violencias. Y que cada vez que se atenúa esa desigualdad se produce una decadencia. Sostienen entonces que “no hay *sociedad* que pueda perdurar sin esa especie de tensión belicosa entre una aristocracia y una masa del pueblo” (Cf. Foucault, 2000, p. 149). Definitivamente, el discurso histórico político de la guerra se dispone a “defender la sociedad”, esto es, mantener o restablecer la desigualdad. Sus prácticas reivindican el ejercicio de una libertad que no persigue la igualdad sino la desigualdad.

Al respecto es interesante la reapropiación del mito de origen del pueblo franco que hace la nobleza. De acuerdo a la lectura de Freret, sucesor de Boulainvilliers, “franco” refiere a un origen libre, pero que

³ En el recorrido analítico que presenta Foucault, de esta conceptualización desemboca el famoso problema revolucionario de la nación; también de allí saldrán luego los conceptos fundamentales del nacionalismo del siglo XIX; la noción de raza; y por último, de allí también surgirá la noción de clase (2000, p.129).

debe ser entendido en el doble sentido de la etimología de *ferox*: franco y feroz. Se trata de una “libertad feroz”, que reúne en los francos todos los sentidos, favorables y desfavorables de esta dupla: “orgullosa, intrépido, altivo, cruel” (Cf. Foucault, 2000, p. 149). La ferocidad rubia de los germanos defiende una libertad que es exactamente lo contrario a la igualdad (p. 149). La libertad, aquí, consiste en poder tomar, apropiarse, aprovechar, imponer, obtener obediencia. El primer criterio de la libertad es poder privar a los otros de libertad. Porque, ¿para qué serviría y en qué consistiría, concretamente, el hecho de ser libres, si no pudiéramos avanzar sobre la libertad de los otros? (Cf. 2000, p. 149), pregunta irónicamente Foucault.

Por último, el discurso histórico-político de la guerra es portador de una *polivalencia táctica* capaz de animar tanto las restauraciones más conservadoras como las revoluciones más apasionadas. Ahora bien, en el análisis de Foucault, desde finales del siglo XVIII, el liberalismo moderno conducirá políticas que ya no se orientan a partir de un explícito discurso de muerte del otro, sino desde políticas de maximización de la vida. Buscan “hacer vivir” y “dejan morir” las franjas que, estadísticamente, queden fuera de las necesidades de gobierno, es decir, del capital y de los mercados financieros. Para ello, explica Foucault, el discurso sesgado, mitológico y emotivo se amalgamará a las estrategias tácticas del racismo. En efecto, el racismo es la pieza clave de la clasificación normativa y estadística del *dejar morir* que sigue practicando el viejo derecho de soberanía, ahora escudado tras la necesidad que traen los mercados y sus dispositivos de seguridad. Y no sólo eso, el racismo también es la base de la analítica de la sangre que, desde la biología, la genética, el poder *psi*, y sus algoritmos, controlan y legislan la producción de saber de las ciencias humanas y sus modos de valorar la vida.

III.

“¿Cómo se puede hacer funcionar un biopoder y al mismo tiempo ejercer los derechos de la guerra, los derechos del asesinato y de la función de la muerte si no es pasando por el racismo? Ése era el problema y creo que sigue siéndolo” (Foucault, 2000, p. 237).

La cuestión que Foucault deja planteada sobre el final de su curso de mediados de los años 1970 no ha perdido vigencia. Hoy podríamos pensar que el discurso de la guerra de razas puede extrapolar un análisis de los discursos de odio. Sin duda podemos reencontrar en este dispositivo las marcas que el recorrido histórico permitió relevar. Pero es preciso también señalar algunas diferencias en los modos en que estos discursos se vinculan con la historicidad en sus prácticas de veridicción.

Una de ellas es el hecho de que, salvo algunas declaraciones sueltas, las extremas derechas que hoy proliferan en el globo no se reconocen en un legado histórico, no organizado al menos. No se autoperciben de derecha, no se reclaman en sus cartas y dogmas históricos. Sólo en su linaje “genético”, encarnado en una selectividad natural que repone como verdad la estadística malthusiana. Sus referencias contextuales e históricas, por tanto, son caóticas, y en eso radica justamente la dificultad de la izquierda o de proyectos de base popular de poder situarse en un debate público sin que sean banalizadas todas sus conceptualizaciones.

También la defensa de la “sociedad” que sus facciones reclaman ha encarnado formas diversas y hoy reviste nuevas mutaciones. Recordemos que la “sociedad”, analizada por Foucault como un “algo” o una suerte de entelequia construida en función de intereses de parte, viene a convalidar *trascendentalmente* al biopoder (se actúa en nombre de ella), al tiempo que brinda el sustrato *empírico* para las prácticas de normalización bio-necro-políticas. Subsidiaria del discurso que la configura y que ella misma retroalimenta, es una unidad activamente acrítica: se encarga de mantener al margen del campo de análisis la

articulación entre condiciones de posibilidad y foco de experiencias, es decir, obstruye toda vía de acceso capaz de habilitar un tratamiento más cercano a la realidad compleja y material de las condiciones en las que hoy se dirime la vida con tasas de desigualdad tan acuciantes como las descritas más arriba.

Por último, esta sociedad que reclama su defensa ubicándose en una relación desanclada de la historia y tendenciosa de la verdad produce una nueva mutación entre las relaciones de poder y dominación. Hoy asistimos, una vez más, a prácticas en las que el poder convalida la apropiación del viejo legado de la barbarie. Esta es la última transgresión de la derecha: haberse identificado a la parte maldita, encarnar la barbarie, devenir los dueños de la ferocidad. Y es que todas las formas del derecho son posibles cuando la revolución es la del mercado y los libertarios sus jacobinos. La confrontación entre partes deja de ser la dinámica de lo histórico-político. Con una tasa de desigualdad tan abismal, David contra Goliat, la guerra civil ya no parece una táctica que pueda sostener un proyecto emancipatorio. Si *ellos* son el afuera de la ley que su ley respalda, sólo nos queda, según el análisis de Foucault, el no-lugar de los salvajes -el “hombre de naturaleza”, último en la escala de incorporación de la cuenta-, para seguir sosteniendo algún evangelio democrático de la civilización.

IV.

El dispositivo del odio es la pieza cuya fuerza y eficacia simbólica permite articular las dimensiones entre poder, gobierno y soberanía, transgrediendo el orden de ley tanto como sea necesario a fines de asegurar una gubernamentalidad de mercado. Devenida una de las categorías de autoanálisis de nuestra sociedad, la proliferación de esta forma de barbarie, tal vez esté indicando hacia dónde es preciso orientar las preguntas. En efecto, una visión crítica ha de apuntar a su discurso, pero no sólo eso. Ha de ser capaz de introducirse en el campo de acción de su dispositivo y para ello debe abordar las particularidades complejas que hacen a su experiencia. En este sentido, re-

cordemos lo que señala Foucault: un análisis de la actualidad siempre exige un retroceso crítico, una distancia que permita dar cuenta del anquilosamiento que sus argumentaciones reproducen, para, luego, reabrir las poniéndolas en relación con una multiplicidad de prácticas y experiencias que hacen a su historicidad. Entonces sí, desde este registro histórico y crítico, elaborar nuevos modos de inteligibilidad, capaces de dar cuenta de las condiciones de posibilidad efectivas sobre las que se asientan sus modos de veridicción. Ello no atañe tanto a repositonar los términos de la guerra de razas en un *mejor matar a morir*, que replique el mismo juego de la derecha, como a un volver a trazar un *límite*: cuál el umbral del *quantum* de pulsión de muerte que *no* estamos dispuestos a tolerar como cultura, sociedad, civilización. Se trata de una tarea que no sólo implica exigir que el derecho sancione y que sea un efectivo parte aguas en la historia de legitimidad de la violencia el intento de asesinato de Cristina, sino que la democracia brinde, sin más dilación, una solución política efectiva a la acuciante desigualdad que atraviesa el mundo y nuestras latitudes, distribuyendo de un modo más igualitario la riqueza. Tal vez así pueda abrirse el terreno donde arraigue, contra la proliferación de pulsión odiante, un deseo vinculado a la vida con otros (Sferco, 2021), esto es, al vínculo intrínseco entre *ethos* y *eros*.

Bibliografía

- Chancel, Lucas; Piketty, Thomas; Saez, Emmanuel y Zucman, Gabriel (2022). *Informe sobre la desigualdad global*. World Inequality Lab. UNPD. 2022.
- Deleuze, Gilles (1986). *Foucault*, Paris: Éditions de Minuit.
- Foucault, Michel (2000). *Hay que defender la sociedad*. Curso en el Collège de France: 1975-6. 1ªed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- (2007). *El Nacimiento de la Biopolítica*. Curso en el Collège de France: 1978-1979. 1ªed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2019) *Historia de la sexualidad IV. Las confesiones de la carne*. México: Siglo XXI.
- (2020). *Subjetividad y verdad*. Curso en el Collège de France 1980-1981. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2020.
- Hartog, François (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sferco, Senda (2021). “Genealogía del sujeto de deseo occidental”. En: *Políticas del deseo, éticas del placer. Entre el poder y la vida, la encrucijada de la sexualidad en Foucault y Deleuze*. Antonelli, M. y Sferco, S. (comp.). Vicente López: Red Editorial.

DECLARACIÓN DEL SEGUNDO ENCUENTRO DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR RIDDHH-CIN UNLP

La Plata, 4 de noviembre de 2022

La complejidad del contexto pos pandemia COVID-19 desnudó las miserias del orden mundial y las enormes desigualdades que produce la “Globalización Económica y Financiera Neoliberal”.

La concentración de riquezas en los países centrales saquea al planeta hasta el punto de hacer peligrar su sustentabilidad material, y distribuye marginalidad y frustración en millones de seres humanos privados de las mínimas condiciones de subsistencia y hasta de la esperanza de poder acceder a ellas. A su vez, las únicas respuestas al desafío que supone una multilateralidad en ascenso pasan por el disciplinamiento militar y económico (guerras de baja intensidad, bloqueos comerciales, sanciones internacionales, desestabilización interna, persecución judicial y propalación de noticias falsas e idearios intolerantes y/o violentos).

En paralelo a estos procesos, la cultura democrática se encuentra asediada en función de la sacralización del individualismo, los discursos del odio y las prácticas negacionistas. Las y los defensores de derechos humanos son las víctimas predilectas de ataques sistemáticos

de los poderes hegemónicos (políticos, económicos, religiosos) que acallan toda voz disonante que, en clave subjetiva, intente rebelarse frente a un estado de situación tan dramáticamente silencioso.

Es en este contexto, que desde la comunidad universitaria -reunida en el Segundo Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior: desigualdades, derechos y educación superior”- reafirmamos la defensa y el compromiso con la educación en todos sus niveles, entendida como derecho humano, bien público colectivo y estratégico, y condición de posibilidad para garantizar los derechos de los pueblos. Las universidades y otras instituciones de educación reunidas en la ciudad de La Plata, tomamos la palabra, inscribimos nuestras luchas, y sostenemos:

1°- Los principios declarados en Cartagena de Indias en 2008 y que hizo suyos la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, 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, respetuosas de la libertad de pensamiento, la pluralidad cultural y la autonomía institucional, garantizando la producción de conocimiento social y regionalmente significativo. 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, celebramos los esfuerzos que se realizan en el marco de la crisis pandémica para sostener y ampliar programas de inversión (infraestructura, nuevas carreras, mejora en las instalaciones) y el fortalecimiento del sistema científico tecnológico. Sin embargo, manifestamos nuestra preocupación porque no se ha logrado revertir la reducción salarial heredada del programa neoliberal de la gestión anterior, ni tampoco los índices de pobreza e indigencia que impiden erradicar las desigualdades para el acceso real al sistema educativo.

2°- 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, tecnológicos y culturales del pueblo.

En ese sentido, bregamos porque nuestra sociedad construya en paz y unidad su propio camino hacia la soberanía política y económica, condición básica para aspirar a una mayor equidad social donde los 47 millones de compatriotas tengan acceso a educación, salud, trabajo digno, vivienda decorosa y oportunidades de progreso social y personal.

Los compromisos financieros para hacer frente a una deuda externa fraudulenta, tomada irresponsablemente por la gestión gubernamental anterior, dificultan esa posibilidad y hacen necesario replantearse las negociaciones internacionales con los acreedores, así como la distribución del esfuerzo interno para poder pagarlos. Necesitamos revertir los indicadores de indigencia, pobreza, desempleo, empleo precarizado, salarios y jubilaciones insuficientes, que recibimos como herencia indeseada pero que tampoco hemos sido capaces de revertir en estos años, y que ineludiblemente requieren de una menor concentración de las riquezas. Es fundamental pensar nuestro sistema educativo para un proyecto social, económico y ambientalmente sostenible: nadie se realiza en una comunidad que no se realiza.

3°- La construcción de Memoria constituye un 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 instalación de noticias falsas, y la criminalización de la política, desde el sistema universitario seguimos propiciando ámbitos de debate, educación y producción que abonen a la comprensión histórico-crítica de la realidad nacional y latinoamericana para avanzar en la búsqueda de la verdad y la justicia.

4°- La necesidad de consolidar un modelo de universidad público, crítico y comprometido, que:

- a) abandone lógicas endogámicas y contribuya a fortalecer procesos de transformación social;
- b) promueva la descolonización de los modelos educativos y culturales, la despatriarcalización de sus prácticas y la desmercantilización de sus lógicas, incorporando enfoques extracéntricos, decoloniales, de género y con sentido humanista, respetando el medioambiente.

Los derechos de las mujeres, las organizaciones sociales, las comunidades originarias y afrodescendientes, las personas con discapacidad, migrantes, los colectivos LGBTIQ, los y las adultos/as mayores, las personas privadas de su libertad y todos aquellos sectores sociales históricamente excluidos, deben ser reconocidos y ejercidos, en pos del reaseguro de una vida digna, poniendo en valor su aporte significativo a la construcción de una sociedad más igualitaria. Para ello, es insoslayable continuar desplegando proyectos y prácticas que profundicen la democratización alcanzada hasta el presente en nuestras instituciones universitarias.

Asimismo, es necesario que repudiamos el atentado terrorista que intentó asesinar a nuestra vicepresidenta, exigiendo al sistema judicial su esclarecimiento tanto en lo que hace al hecho material como a sus filiaciones intelectuales y financieras. Del mismo modo nos pronunciamos en contra de un sistema judicial y político que mantiene recluida en prisión a la activista social Milagro Sala, por reclamar derechos para las mayorías populares en su provincia. Nos preocupa también la persistencia de sucesos de violencia institucional, protagonizados por las policías provinciales y de CABA; el ensañamiento represivo de la justicia federal y sus fuerzas de seguridad frente a acciones de reclamo protagonizadas por los pueblos originarios ante la usurpación de sus tierras y el avasallamiento de todos sus derechos; la persecución a estudiantes secundarios y sus familiares por organi-

zarse y protestar por mejoras en la dieta y en las instalaciones de sus escuelas; el estancamiento de los procesos de condena en los juicios de lesa humanidad tanto a ex-represores como a cómplices civiles, como las libertades domiciliarias otorgadas a los genocidas.

Abogamos también por una Ley de Medios que democratice el acceso a información fidedigna y el derecho a la comunicación, así como por una reforma del Poder Judicial que garantice la igualdad ante la ley.

Sostenemos que un modelo extractivista orientado al saqueo (agronegocio, monocultivo, hidrocarburos, minería de enclave, depredación del recurso pesquero, contaminación de suelos y fuentes de agua, desmonte, expulsión de población campesina y originaria) con destino a la exportación, sin valor agregado y sin un control estatal efectivo, consolida la pobreza estructural que padece el 40 % de nuestra sociedad. Y resulta el terreno propicio para el crecimiento del narcotráfico, el contrabando, la corrupción institucional, la trata de personas y la fuga de capitales, generando un proceso que pone en tensión el respeto efectivo y la vigencia plena de los derechos humanos.

En 2023, se cumplirán 40 años de la recuperación democrática en nuestro país que aún necesita fortalecerse y en este sentido, las universidades públicas argentinas alentamos y exhortamos a continuar un camino de construcción democrática con justicia e igualdad.

Tal como se concluyó en la CRES 2018, consideramos 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 Nacional de La Plata, los días 3 y 4 de noviembre de 2022 solicita a la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional su adhesión a esta Declaración.

Coordinadoras

Elba Verónica Cruz. Licenciada en Trabajo Social, Universidad Nacional del Centro; Doctora y Magíster en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Especialista en Docencia Universitaria, UNLP y Especialista en Gestión de la Educación Superior UNLP. Ex Decana de la Facultad de Trabajo Social, UNLP, Profesora Titular ordinaria e Investigadora FTS-UNLP. Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, UNLP. Docente de la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Universidad Pedagógica Nacional. Docente en cursos de carreras de posgrado, UNLP. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros.

María del Rosario Badano. Profesora Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Mg. Investigación Científica y Tecnológica, UNER. Áreas de trabajo: pedagogía universitaria, derechos humanos e investigación social y educativa. Docente de grado y postgrado en esas áreas en la UNER y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Investigadora I, dirige proyectos acerca de la vida cotidiana y la dictadura (UADER), narrativas docentes y estudiantes acerca de la Universidad Pública, UNER. Coordinadora Ejecutiva de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional 2018-2023. Directora de Derechos Humanos y participación ciudadana, UADER. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora y editora de libros en las áreas en que se especializa.

Guadalupe Godoy. Abogada, Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Gestión de la Educación Superior, UNLP. Docente Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Directora de Políticas de Memoria y Reparación, dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP. Referente en esas temáticas a nivel nacional. Querellante en causas por delitos de lesa humanidad. Realiza cursos acerca de los juicios y su trama en la memoria social y colectiva. Representante suplente de la UNLP ante la RIDDHH-CIN.

Autores y autoras

Ana María Rodino. Licenciada y Profesora en Letras (UNR). Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica (Costa Rica). Máster y Doctora en Educación por la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Consultora regular de entidades gubernamentales de Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua. Fue consultora de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Fue coordinadora de la Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica). Es investigadora y docente en varias carreras de postgrado, y autora de numerosas publicaciones.

Viviana I. Seoane. Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Prof. de la Cátedra Política y Legislación de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Académico de la Especialización en Educación en Género y Sexualidades (FaHCE-UNLP) y de la Especialización en Abordajes de Problemáticas Sociales desde la Perspectiva de Género y Diversidad (UNSL). Profesora de programas de posgrado en universidades públicas. Investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-IdHCS-UNLP). Directora de proyectos de investigación

y evaluadora en las áreas de Ciencias Sociales y Educación. Posee experiencia en investigación y docencia principalmente en las áreas de Política Educativa, Educación y Género.

Miranda Cassino. Magíster en derechos humanos, especializada en temas de educación y gestión pública. Se desempeña como docente universitaria de grado y posgrado en las Universidades de Buenos Aires, Quilmes y Lanús. Desde 2010, es coordinadora de contenidos de formación en la Secretaría de Derechos Humanos (Argentina).

María Virginia Pisarello. Doctora en Historia y docente titular ordinaria de la cátedra de Derechos Humanos y Memorias Sociales de la FHaYCS-UADER donde ha trabajado en distintos proyectos de extensión y de investigación vinculados al campo de las memorias sociales y los derechos humanos.

Alejandra Ciriza. Doctora en Filosofía. Licenciada en Filosofía. Profesora de Enseñanza media y superior en Filosofía. Profesora Titular, directora de la Maestría en Estudios Feministas y del Centro de Estudios Feministas Alieda Verhoeven, FCPyS-UNCUyo. Investigadora Principal del CONICET. CCT Mendoza. Militante por Memoria, Verdad y Justicia y activista feminista.

Victoria Kandel. Lic. en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Mg en Ciencias Sociales orientación Educación, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Doctora en Cs de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente de grado y posgrado. Coordinadora de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, y desde 2005 es docente del Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la UBA. Representante suplente de UNLa ante la RIDDHH-CIN

Laura Liliana Rosso. Licenciada en Ciencias de la Educación, (UNNE). Doctoranda en Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Magíster en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Profesora de grado y posgrado, Investigadora de UNNE. Coordinadora del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE desde 2011 a 2022. Investigadora sobre educación de/para/con Pueblos Indígenas.

Ana María Barletta. Profesora en Historia, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Coordinadora de la Maestría en Historia y Memoria, FaHCE-UNLP. Se desempeñó como Decana de la FaHCE-UNLP. Fue Vicepresidenta del área académica y científica de la UNLP. Integró el Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, e integra la Comisión Provincial por la Memoria. Es investigadora y autora de numerosas publicaciones.

Leandro Quiroga. Licenciado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) Docente e investigador con amplia trayectoria en extensión universitaria. Fue Secretario de Extensión de la UNLP y actualmente es Subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, SPU, Ministerio de Educación de la Nación.

Sandra Raggio. Profesora en Historia y Magíster en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Autora de numerosos artículos académicos sobre estudios de la memoria en revistas en Argentina, Chile, Brasil, Perú, México, Colombia, Francia y Bélgica. Compiladora de dos libros junto a Samanta Salvarori, y autora del libro *Memorias de la noche de los lápices: tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente* (2017). Es docente e investigadora y Directora General de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires.

Malena Silveyra. Socióloga y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora General del Observatorio de Crímenes de Estado de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del Centro de Estudios sobre Genocidio (UNTREF). Se desempeña como docente de grado en UBA, UNTREF y UNGS., y ha dictado cursos de posgrado en distintas universidades nacionales y provinciales del país. En Extensión Universitaria en la Facultad de Derecho (UBA) co-coordina el seminario Los estudiantes vamos a los juicios. Representante alterna por la UBA ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN. Es militante de la Liga Argentina por los Derechos Humanos.

Néstor David Manchini. Licenciado y Profesor en Comunicación Social, Periodista, con énfasis en gestión y producción radiofónica y audiovisual (UNQ). Educador en Derechos Humanos. Docente Investigador (UNQ), miembro del Centro de DDHH Emilio Mignone y del Programa Universidad y DDHH. Director de proyectos de extensión universitaria. Posee numerosos trabajos publicados. Representante titular por la UNQ ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos-CIN. Miembro fundador (2011) y coordinador (mandato cumplido) de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH) e integrante de asociaciones profesionales de comunicación.

Paula Contino. Lic. en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Secretaria del Área de Derechos Humanos de la UNR. Representante titular de la RIDDHH-CIN. Docente extensionista. Prof. Adjunta en las materias “Cátedra de Extensión: entre cuerpos y sentidos”, “Pensamiento Sociopolítico II” y “Residencia integral” en la Carreras de Comunicación Social y el Profesorado en Comunicación Educativa de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Autora de múltiples artículos y co-autora de los libros *Cartografías del territorio: de la crónica extensionista a la*

reflexión integral de la universidad y Miradas del territorio. Narrativas sensibles desde la universidad. Integra el Comité Académico de la revista +E de la Universidad Nacional del Litoral.

Rosana Ramírez. Lic. en Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Especialista en Metodología de la Investigación Social. Docente investigadora de la Facultad de Humanidades (UADER) y la Facultad de Trabajo Social (UNER). Representante suplente ante la Comisión Ejecutiva de la RIDDHH-CIN por la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Javier Gortari. Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Diplomado en Desarrollo Local y Economía Social (FLACSO, Argentina). Magíster en Gerencia y Administración de Programas Sociales (UNaM). Licenciado en Economía (FCE, UNLP). Fue rector de la Universidad Nacional de Misiones y Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) Es investigador y docente en grado y posgrado. Director del Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales. Representante titular de la Universidad Nacional de Misiones ante la Red Interuniversitaria de DDHH-CIN.

Fabiana Rosseaux. Psicoanalista. Fue Coordinadora del Área de Psicoanálisis y Derechos Humanos del Instituto de Investigaciones del Campo Psi-jurídico; Directora del Departamento de Investigaciones de DDHH del Centro Cultural de la Cooperación. Fundadora y Ex Directora del Centro de Asistencia a víctimas de violaciones de DDHH “Dr. Fernando Ulloa” de la SDH de Nación (2005/2014). Coordinadora del Plan Nacional de Acompañamiento a víctimas del terrorismo de Estado en los juicios por delitos de lesa humanidad.

Daniel Feierstein. Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Especialista en el estudio de las prácticas sociales genocidas y procesos de memoria y representaciones. Investigador Independiente del CONICET.

Director del Centro de Estudios sobre Genocidio de UNTREF. Fue Presidente de la International Association of Genocide Scholars. Ha publicado cinco libros y numerosos artículos académicos y de divulgación. Es docente en grado y posgrado.

Senda Sferco. Investigadora Adjunta del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la FCS UBA. Es Doctora en Filosofía de la Université Paris 8 (Francia) y Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Ha estudiado desde un abordaje interdisciplinario el campo de pensamiento filosófico y político contemporáneo. Participa en varias redes internacionales, entre las que se destaca el PEF (Programa de Estudios Foucaultianos) en el Instituto Gino Germani (UBA). Es autora de diversos libros, artículos académicos especializados en el pensamiento foucaultiano, y de divulgación de las ciencias humanas y sociales.

Esta producción recrea intercambios producidos por más de veinte intelectuales en el Segundo Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior denominado “Desigualdades, Derechos y Educación Superior. Saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico”, que procuran enriquecer aprendizajes, debates y propuestas y aportar a la transversalización de los derechos en la vida universitaria, tras 40 años de democracia.

Transitamos un tiempo donde emergen y se consolidan experiencias conservadoras y de derecha en el país y en la región, impulsadas por sectores del poder económico concentrado y medios de comunicación cuyas retóricas antiestatales, antipolíticas, neofascistas trastocan las reglas de juego de nuestra democracia y lesionan la convivencia social.

Siendo esto así, es importante reforzar la politización de los derechos humanos, construyendo memorias y proyectos que -a contrapelo de las fuerzas neoconservadoras y negacionistas- reafirmen el consenso construido en torno del Nunca Más como marco fundamental para el reconocimiento y ejercicio de los derechos de diversos colectivos en el presente. Y este libro narra, desde una mirada federal, muchas experiencias al respecto que se constituyen en un valioso insumo para la formación, invitando a quienes lo lean a ser parte del mismo.

M. del Rosario Badano, Verónica Cruz, Guadalupe Godoy

Verónica Cruz. Licenciada en Trabajo Social (UNICEN), Magíster y Doctora en Trabajo Social (FTS-UNLP), Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Gestión de la Educación Superior (UNLP). Ex Decana, Profesora titular e investigadora de la FTS-UNLP. Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la UNLP. Docente de posgrado en UNLP y en UNIPE. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros. Integrante de la RIDDHH CIN.

María del Rosario Badano. Profesora Superior de Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Científica y Tecnológica, UNER. Trabaja en pedagogía universitaria, derechos humanos e investigación social y educativa. Docente de grado y posgrado e investigadora en UNER y en UADER. Ex Coordinadora Ejecutiva de la RIDDHH-CIN. Directora de Derechos Humanos y participación ciudadana, UADER. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora y editora de libros.

Guadalupe Godoy. Abogada (UNMdP). Especialista en Gestión de la Educación Superior (UNLP). Profesora adjunta de la FPyCS (UNLP). Directora de Políticas de Memoria y Reparación, Secretaría de DDHH y PI de UNLP. Querellante en causas por delitos de lesa humanidad. Docente en carreras de posgrado en UNLP, integrante de la RIDDHH-CIN.

