

Mujeres y ciudad. Intervención en el Buen Pastor en el #8M2019.

Aráoz Verónica, Maleki Ana y Rocío Lopez.

Cita:

Aráoz Verónica, Maleki Ana y Rocío Lopez (2020). *Mujeres y ciudad. Intervención en el Buen Pastor en el #8M2019. I Jornadas sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. SABERES EN DIÁLOGO. Investigar e intervenir con otrxs. Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/veronica.araoz/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8A4/ex9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Actas

I Jornadas sobre Derechos Humanos de
La Facultad de Filosofía y Humanidades

SABERES EN DIÁLOGO.
Investigar e intervenir con otrxs



Actas

SABERES EN DIÁLOGO

Investigar e intervenir con otrxs

I Primera Jornadas sobre Derechos Humanos

Facultad de Filosofía y Humanidades



**Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC**

Saberes en diálogo. Investigar e intervenir con otrxs. I Jornadas sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Actas / Lucía Capriotti... [et al.] ; editado por César Marchesino ; Victoria Chabrandó ; Claribel Cecato.- 1a ed.- Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1589-7

1. Derechos Humanos. 2. Universidades. 3. Investigación Social. I. Capriotti, Lucía. II. Marchesino, César, ed. III. Chabrandó, Victoria, ed. IV. Cecato, Claribel, ed.

CDD 306.42

Saberes en Diálogos Investigar e intervenir con otrxs

**1º Jornadas sobre Derechos Humanos
Facultad de Filosofía y Humanidades
2019 - 2020**

**Programa de Derechos Humanos
de la Facultad Filosofía y Humanidades**

Director

César Marchesino

Consejo Asesor

María Soledad Boero - Paula Hunziker - Lucas Palladino -

Carol Solís - Mariana Tello - Victoria Chabrandó -

Claribel Cecato - Luciano Bollatti -

Nidia Fernández - Norma San Nicolás

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Indice

Palabras para seguir andando

Flavia Dezzutto

13

SABERES EN DIÁLOGOS.

*I Jornadas sobre Derechos Humanos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba*

17

Educación

¡Tenemos derechos!

Cintia Yohana Rinero Arzani, Greta Russo, Juliana Vergara.

21

Experiencias de enseñanza de Derechos Humanos en la Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria, saberes, contextos y normativa

Vega Lucila

30

Agenda programática de la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba

Sofía Marciale Ochea, Matías Zuter, Sergio Nievas, Irene Audisio

40

Construyendo el presente: memorias colectivas y Derechos Humanos

Angelina Agüero, Jimena Ferrero, Laura Arias, Luciana Rocchietti

49

“Acerca del derecho a la Educación en una experiencia de investigación en el asentamiento ‘La República’, de la ciudad capital de San Luis.”

Lucía A Juárez y Nadia Robledo

57

La enseñanza de la ética y la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria: desafíos en torno al problema relativismo-universalismo.

Mariel Giorcelli, María Alicia Favre, Valeria Schuster

68

La literatura, la historia y los Derechos Humanos en la construcción de sentidos en la escuela secundaria.

Galla Silvana Marcela

79

Territorios y espacios públicos.

Lucía Capriotti; Virginia Carranza; Laura Arese

88

**Hacia una concepción de la experiencia empática
y su rol en los museos y sitios de la memoria**

Patricia Brunsteins

101

Las del mundo al revés.

Florencia Baratelli, Marcela Carignano, Julia Monge, Flavia Romero, Lucia

Scoles

112

**El derecho a leer, escribir y comunicar
en educación superior: la experiencia situada del Taller
de Estrategias de Estudio**

Juan Pablo Balmaceda

123

**La formación de y en los derechos humanos
en el marco de un derecho multidimensional**

Lucrecia Aboslaiman

131

Sobre la enseñanza del derecho (al privilegio).

Notas feministas.

Romina Lerussi

143

La niñez como sujetx de derechx.

Sergio Andrade

152

Te cuento un cuento.

Diego Barrionuevo, Jimena González Gomeza, Julieta Legeren

158

**Pedagogía de la Memoria:
entre expectativas y experiencias
en los Espacios para la Memoria**

Lucía Avendaño, Fátima Boccetti, Matías Capra, Agustín Minatti, Romina Molina.

167

Educación en Derechos Humanos

Amanda Assadourian, María Victoria Tejeda, María Alelí Meza Gómez.

180

Andando nuestras historias...

Mariela Arce, Jeannet Buchaillot, Marcos Griffo, Gabriela Loza, Raúl Reynoso, María de los Ángeles Ruiz.

188

La educación pública en clave de derechos

Ana Andrada, Lilián Gregorio, Leonor Lattanzi

199

**Los derechos humanos en clave escolar: reflexiones a
partir de un estudio en tres escuelas secundarias de la
ciudad de Río Cuarto**

Claudio César Acosta y Silvina Baigorria

210

Arte

**Lenguaje, conflicto, arte y derecho: Notas sobre un
rastreo preventivo de masacres.**

Mauro Magneschi

221

**Acciones desplegadas en torno
a los derechos culturales**

Lautaro Pizarro Bazán

235

**Representaciones corporales de mujeres recopiladas
en *Recuperemos la imaginación para cambiar la historia.***

Proyecto NUM

Palacios Rocío Belén

243

Salud

**Cuerpos como locus de resistencia: tensiones entre
damnificados y gobierno municipal, en torno al 15F en
la localidad de Unquillo - Córdoba**

Lourdes Luna Rodríguez

255

**Ejercicio de los derechos sexuales
y (no) reproductivos en el trabajo territorial
con jóvenes de la provincia de Córdoba**

Sofía Argüello, Rocío Bertoni, Jessica Ferreyra, Rocío Isabel Foltz, María

Eugenia Pinto

266

**Cartografiar movimientos, trayectorias e intervencio-
nes en Reducción de Riesgos y Daños. Comentarios y
avances sobre una pesquisa en curso**

María Cecilia Díaz y Sofía Paná

275

Violencia Institucional

**Incidencia política de la universidad pública:
la producción de conocimientos en derechos humanos
y cárceles ante una demanda de asesoramiento**

Alicia Acín, Silvana Melisa Herranz, Inés León Barreto,

288

“Nos trataron de igual a igual”.

**Una experiencia museológica en el Establecimiento
Penitenciario N° 4 Colonia Abierta de Monte Cristo.**

Mariela Eleonora Zabala y Marina Liberatori

294

**Sobre la violencia política y el discurso policial
en los informes “reservados” del Departamento de
Investigaciones del Territorio Nacional de La Pampa
(1943)**

Magalí Gómez y Federico Salvarredi
304

**Políticas de seguridad y control social: el uso de video-
vigilancia en un contexto de escalada represiva**

Lucía de Carlos y Mariana Lerchundi
316

Sindicalización de la policía y derechos humanos

Hernán G. Bouvier
329

Ciudad de los muertos: espejo de la ciudad de los vivos

Ana Sánchez
344

**La acción colectiva como campo de resistencia frente
a la represión y el abuso policial: el caso histórico de la
“Marcha de la Gorra” en Córdoba***

Macarena Roldán
353

Memoria Verdad Justicia

¿Cuándo escriben los sobrevivientes?

Felicitas Aguiar Cau
364

Primeras aproximaciones del trabajo de campo.

María Braccacini Acevedo
371

**Construcción de memoria colectiva
a través de la intervención “Árboles de la vida”**

Macarena Correa y Malena Parnisari
379

**Los informes sobre el terrorismo de Estado
y la(s) violencia(s) política(s): los casos de Argentina,
Colombia y Guatemala.**

Nicolás Daniele

388

**Prácticas depurativas del Estado Provincial
durante la última dictadura militar 1976-1983:
Enfoque y avances.**

Janet Páez

414

**Reflexiones etnográficas sobre archivos de los 70:
¿Para qué? Indagaciones en torno a formas burocráti-
cas del pasado, para pensar nuestros -(derechos)- pre-
sentes.**

Lucia Ríos

425

**Sobre el diálogo de saberes en derechos
humanos en la universidad pública hoy.**

Carol Solís y Leandro Inchauspe

434

**Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la
represión y la violencia política en el pasado reciente:
cuerpos, identidades y territorios**

*Equipo de investigación: Perspectivas etnográficas sobre las memorias de
la represión y la violencia política en el pasado reciente: Cuerpos, Identi-
dades y territorios.*

445

Campesinxs | Pueblos Originarios

Diálogos divergentes en el Museo

Silvia Burgos, Paula Esquivel, Gabriela Pedernera

454

**El ejercicio de la jurisdicción campesina
originario a la luz de la reforma constitucional del
Estado Plurinacional de Bolivia**

Agustina Prosperi Ledesma
465

Géneros

Mujeres y ciudad.

V. Araoz, R. Lopez, A. Malecki
479

**Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis, trans
y personas no binaries en una escuela: campo de
despliegue y potencia que reconoce un nosotros**

*Equipo de Educación Sexual Integral Nivel y Centro de Estudiantes del
Nivel Secundario de la Escuela Musical Collegium*
488

**Disputas de sentido en torno al discurso sobre la
histeria: el discurso histérico como potencialidad
deslegitimada.**

Agustina Ainé Granovsky y Emilia Gatica Caverzacio
497

**La literatura: el derecho de acceder
al conocimiento desde los desvíos**

Virginia Heredia
506

**La ESI en los profesorados de Educación Inicial
y Educación Primaria en la UNLPam**

Elena Heritier y Lisandro David Hormaeche
515

**La memoria en disputa: identicidio, género
y subjetividades**

Marianella Monzoni y María Grazia Paesani
527

**Propuesta de Protocolo de Intervención y Prevención
ante Situaciones de Violencia de Género en el ámbito
del Poder Judicial**

Agostina Noccioli y Lucia Bonafé

534

Asexualización del derecho

Ignacio Parraga

544

El carácter “productivo” de lo colectivo.

Victoria Reusa

552

**“El proceso de recuperación”: un análisis de las repre-
sentaciones en torno a lo femenino y la maternidad al
interior del ex Centro clandestino ESMA.**

Agustina Richter

562

Jóvenes y sexualidades: la apuesta por la politización.

Agostina Torriglia

571

Palabras para seguir andando

Flavia Dezzutto

"La noción de obligación prima sobre la de derecho, que está subordinada a ella y es relativa a ella. Un derecho no es eficaz por sí mismo, sino sólo por la obligación que le corresponde. El cumplimiento efectivo de un derecho no depende de quien lo posee, sino de los demás hombres, que se sienten obligados a algo hacia él. La obligación es eficaz desde el momento en que queda establecida. Pero una obligación no reconocida por nadie no pierde un ápice de la plenitud de su ser."

Simone Weil, "Las necesidades del alma", en Echar Raíces.

La realización de las I Jornadas de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, impulsadas desde el Programa de DDHH de nuestra casa, confirma un rumbo asumido desde hace décadas, el de un compromiso efectivo, cotidiano, sostenido y transversal con los DDHH, en lo que hace a las tareas fundamentales de la universidad pública: la enseñanza, la extensión, la investigación.

Estas Jornadas fueron convocadas con la siguiente sugerencia temática: "Saberes en diálogo. Investigar e intervenir con otrxs".

Las reflexiones y debates que se han propuesto desde este evento nos invitan, en primera instancia, a destacar el carácter colectivo del camino de construcción de saberes, así como su pluralidad que abre un abanico de voces y miradas y nos ubica en territorios, contextos, historias, experiencias y agencias diversas.

En segundo término, se habla de investigar e intervenir, apuntando a una idea de investigación que pueda recorrer huellas, palabras, temporalidades, luchas y conflictos en los que se trazan vínculos con nuestro pasado común, se toman posiciones respecto del presente, y se permite avizorar futuros habitables, libres e igualitarios.

Nos referimos a un horizonte de justicias que se pone en jaque en la idea de intervención. “Intervenir con otrxs”, no sobre otrxs, contra otrxs, por otrxs, así ha sido formulada la invitación. Se trata de una trama de saberes que dialogan en paridad, como opción político epistémica, materializada en las numerosas y variadas contribuciones que pueden leerse en esta publicación.

Como Facultad de Humanidades nos sentimos especialmente interpeladx por la noción de derechos humanos, aludimos a una acepción de la idea de derechos que involucra a la humanidad entendida como una totalidad moral, derechos que le corresponden al ser humano por el hecho de serlo, y que por ello deben ser reivindicados y puestos en foco ante cada persona, comunidad o grupo que es vulnerado por actos o discursos en lo que hace a su condición humana.

La cita inicial de Simone Weil nos indica que los derechos han de fundamentarse en obligaciones, las obligaciones hacia los seres humanos son, para esta autora, incondicionadas, pues surgen de las exigencias de la condición humana en cada existencia. Es así como los derechos no nacen para responder a necesidades o a urgencias en sentido lato, aunque den cuenta de ellas en su mayor profundidad, sino que cuestionan el campo de los hechos señalando que un derecho sin una obligación que lo respalde no significa nada, y esas obligaciones nos comprometen con personas y comunidades concretas.

En esa perspectiva y desde sus diferentes espacios disciplinares, nuestra Facultad aborda con una mirada múltiple y estratégica las dimensiones que atañen a lo “humano”. ¿Qué dota de humanidad, y por tanto de derechos, a unx sujetx o a un colectivo? ¿Cómo se da ese tránsito del ámbito de los hechos

al del derecho, y cómo se hace justicia a tal tránsito ante cada existencia individual o colectiva que es negada o suprimida? Se trata de un interrogante que parece obvio, o de respuesta previsible, pero que aún debe seguir siendo formulado en voz alta. Existe un reparto diferencial en la condición de humanidad que los Estados y las sociedades otorgan a las personas. Entonces, retornamos a la pregunta, ¿dónde podemos reivindicar lo humano, ante estos derechos puestos en cuestión una y otra vez?

La humanidad como condición no puede ser un universal, es manifiesto que en el seno de los saberes que cultivamos se han discutido infinitamente estas nociones, humanidad, universalidad. Lo universal parece tender a igualar, aplanar, a borrar las diferencias, esas diferencias que importan, que nos vuelven particulares. Pero hay algo de lo universal que interpela cuando es tensionado en un horizonte de derechos.

La humanidad resulta ser la condición universal de existencia, del derecho a una vida digna, libre y sin violencias. Entre una universalidad que amenaza volverse abstracta, y el carácter incondicionado de las obligaciones que nos enlazan como humanxs, están los derechos, las justicias con rostros y lenguajes determinados, con sus pensamientos, esos que aquí se articulan con la fecunda multiplicidad de su prácticas, las mismas que han sido convocadas en este encuentro y que en él han encontrado su inscripción, su escritura.

Esta escritura surge de lo vivido, reflexionado y debatido en la universidad, pero encuentra su tierra nutricia en muchas otras geografías humanas, esas que compartimos con todo lo viviente.

La universidad pública es una realidad política, es un actor o una actriz política que discierne, comprende, entra en conflicto, posibilita escenas, se pone en movimiento y abre su palabra a muchxs. Lo que hay en el mundo puede estar en la universidad con cierta mirada. Cuando la universidad se habla a sí misma y dialoga con su tiempo y su historia colectiva en la lengua que han tejido las luchas y los horizontes políticos marcados por los movimientos de derechos humanos, entonces ella encuentra su médula política, el lugar desde el cual proyectarse en el largo caminar de nuestros pueblos, por su continuo desvelo, por su exigencia de lucidez.

En esta publicación encontraremos las huellas de ese andar en los senderos de todas las formas de lo humano que nos piden

resguardo, que reclaman su lugar y su voz en la memoria, en el tiempo de nuestra historia, tras esas huellas podremos resistir a la destrucción, darle materia viva a nuestras esperanzas, y un sitio verdadero a las justicias largamente luchadas, gritadas, lloradas, celebradas.

Quiero finalmente agradecer a todas y cada una de las personas que han contribuido a que estas jornadas se realizaran y fueran fecundas, y a quienes han aportado su contribución y su trabajo para esta publicación, que, sin dudas, es ya una promesa cumplida y un desafío porvenir. Hacemos, pensamos, escribimos, para “seguir andando”, en las palabras de Enrique Angelelli, compañero nuestro, a quien me permito recordar como testimonio de antiguos y nuevos sueños.

Flavia Dezzutto

Decana

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

SABERES EN DIÁLOGOS. **Investigar e intervenir con otrxs.**

*I Jornadas sobre Derechos Humanos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba*

La cuestión del respeto y la ampliación de derechos, entendiéndolos como Derechos Humanos, es parte de una larga tradición de luchas y disputas en torno a los límites, violaciones, universalidad o particularidad, siendo éstas problemáticas transversales a la ciudadanía en el que se encuentran involucradas disciplinas e instituciones científicas, acciones políticas del Estado y organismos no estatales. En este sentido, las ciencias humanas tienen una participación amplia y decisiva con aportes de la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, la ciencia política, el estudio del arte, el discurso, la educación, la cultura.

La Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH-UNC) asume la responsabilidad del abordaje de la enseñanza, investigación, extensión desde una perspectiva integral en Derechos Humanos entendiéndolo como el fundamento para la consolidación de una cultura política y social democrática. Actualmente, en las distintas unidades académicas se desarrollan importantes actividades que la han posicionado como referente en debates, intervenciones en políticas públicas, en el desarrollo de categorías, prácticas y sentidos en relación al tema, concibiéndolo como una acción ligada a la responsabilidad de la Universidad Pública.

Desde el Programa de Derechos Humanos de esta Facultad asumimos este desafío el cual entendemos nodal ya que, más allá de las divergencias, hoy la mayor parte de la sociedad argentina acuerda respecto a la defensa y promoción de los Derechos Humanos en sentido amplio teniendo en cuenta diversas demandas de la sociedad civil como son por Memoria, Verdad y Justicia, las luchas de comunidades campesinas e indígenas, los géneros, los derechos laborales, sexuales y reproduc-

tivos, ambientales, culturales, de salud, entre otros.

En este contexto, y después de haber transitado cuatro años –que parecían interminables– de neoliberalismo, entendemos que la perspectiva para el abordaje de los Derechos Humanos excede la concepción que los limita a la evaluación de normas y principios jurídicos, postulándose como un campo abierto al debate, la práctica y la historización, estableciendo que la perspectiva de Derechos Humanos es el eje transversal de distintas líneas de acción. Teniendo en cuenta esto, los objetivos específicos del Programa de Derechos Humanos son el de promover el desarrollo de líneas de acción, investigación y extensión sobre la temática, articular con diversas organizaciones, instituciones y espacios que abordan distintas problemáticas.

Entre muchas otras acciones, durante el año 2019 organizamos las I Jornadas sobre Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Humanidades **SABERES EN DIÁLOGO. Investigar e intervenir con otrxs**. Durante dos días el Pabellón Venezuela estuvo habitado de distintas experiencias sobre investigación, enseñanza y extensión que dan cuenta de la multiplicidad de abordajes sobre Derechos Humanos que propone nuestra institución, otras unidades académicas, instituciones del estado nacional y provincial, organizaciones sociales y territoriales.

Cabe destacar que en un principio, las Jornadas estaban destinadas a docentes, egresadxs y estudiantes de esta Facultad pero cada vez fueron más las consultas y el deseo de participación de otrxs, asique decidimos abrir la convocatoria, lo cual da cuenta de un interés por los espacios de debate y encuentro, como así también de la densidad de trabajos en otras instituciones del Estado con esta perspectiva.

Durante dos días (13 y 14 de junio de 2019) se trabajó en mesas temáticas, donde el principal objetivo fue dar cuenta de lo productivo que es el abordaje desde la interseccionalidad entre saberes producidos en la academia y saberes producidos en organizaciones sociales e instituciones del estado. Para ello, propusimos que lxs coordinadores de las mesas sean compañerxs de distintas unidades académicas de esta facultad y militantes sociales y políticos. Los ejes de trabajos fueron: **1) Educación y Derechos Humanos** (coordinado por María Eleonora Cristina - Silvia Ávila - Paula Basel- Marina Yazzi) – **2) Arte** (coordinado por Guillermo Díaz - Cecilia Pacella) – **3) Géneros**

(coordinado por Javier López - Paola Blanes - Natalia Martínez-Cecilia Ré) -4) Memoria, Verdad, Justicia (coordinado por Agustín Minatti - Marcelo Yornet) - 5) Pueblos Originarios y Campesinos (coordinado por Pablo Blank-Juan Barri-Mariela Tulián-José Bompadre) -6) Salud (coordinado por Omar Barrault - Lucía Coronel) -7) Violencia Institucional (coordinado por Lucas Crisafulli - Natalia Bermudez - Romina Flores).

Días previos al inicio de las jornadas, nos informaron que llegaban a Córdoba familiares de presxs políticxs asesinadxs en los penales del Frontón, Lurigancho y el Callao en Perú el 19 de junio de 1986. En consecuencia se les brindó un espacio para compartir sus inquietudes en el marco del encuentro. Así mismo, integrantes del Programa acompañamos para visibilizar su lucha, intentando ser consecuentes en la inseparable relación entre teoría y praxis.

A continuación podrán acceder a un conjunto de escritos que narran distintas historias de luchas, propuestas de intervención, reflexiones teóricas a partir de experiencias, intervenciones críticas de determinados procesos sociales, entre otros, visibilizando la importancia de los Derechos Humanos en nuestros procesos sociales, en posicionamientos políticos e ideológicos, propuestas institucionales, y sobre todo en nuestra hacer cotidiano.



Gracias a quienes hicieron posible el encuentro,
especialmente a Juan Pablo Abratte.

Programa de Derechos Humanos de la FFyH

Director

César Marchesino

Consejo Asesor

María Soledad Boero - Paula Hunziker - Lucas Palladino -
Carol Solís - Mariana Tello - Victoria Chabrando -
Claribel Cecato - Luciano Bollatti -
Nidia Fernández - Norma San Nicolás.

Educación

¡Tenemos derechos! **La dimensión política de la participación de las** **infancias.**

Cintia Yohana Rinero Arzani, Greta Russo, Juliana Vergara¹.

1. Situarnos

La presente sistematización tiene como fin presentar el recorrido realizado en el proceso de Prácticas Pre-Profesionales en el Contexto Social Comunitario durante el año 2018. La intervención se realizó con infancias en un espacio de participación y producción creativa “Creando en el CIC”, en el Centro de Integración Comunitaria de la localidad de Salsipuedes, provincia de Córdoba. Nuestra práctica hizo hincapié en la promoción de la participación de las infancias desde el enfoque de derechos, regido por la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Dentro del CIC se llevan a cabo distintas políticas públicas que están enfocadas en infancias, desde el Paradigma de Protección Integral de Derechos de NNyA.

Este nuevo paradigma genera una ruptura en la forma de entender a las infancias: como una época de desarrollo progresivo y efectivo de la autonomía personal, social y jurídica (Aguilar, Astudillo y Calzón, 2012). Se constituyen como niñxs y adolescentes sujetxs de derechos, con la capacidad de ejercerlos por sí mismxs, de manera progresiva. Su opinión se vuelve central para la toma de decisiones, ya que ante situaciones de irregularidad lxs niñxs deben tener conocimiento y ser escuchadxs. Esto se conceptualiza como el principio del interés superior del/la niñx.

Por su parte, el Estado es responsable de generar políticas

1 Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

públicas y programas de apoyo a familias e instituciones escolares como una forma de promover, proteger y restaurar los derechos.

El paradigma se institucionaliza en la Ley 26.061 sancionada en el año 2005 de Protección Integral de los Derechos de NNyA. En función de esto, se crea en el 2008 el Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del cual surge SENNAF. La SENNAF es un *“organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia, la que funcionará con representación interministerial y de las organizaciones de la sociedad civil”* (Ley N° 26.061, 2005, art. 43).

En esta línea los espacios que funcionan en el CIC son: OPD (Oficina de Protección de Derechos), Mesa Intersectorial de Infancias y Jugando Participo.

2- Construcción de la problemática y objetivos.

En la primer etapa de la intervención, mientras conocíamos y nos dábamos a conocer, fuimos construyendo la problemática que deriva de procesos de aproximación diagnóstica y lectura de realidad. Nos permitieron visibilizar las principales necesidades, en cuanto a recursos y potencialidades con los que cuenta la comunidad, tanto de la institución del CIC como, particularmente, de lxs niñxs del espacio. Esta lectura posibilitó la construcción de una problemática que pretendimos abordar a partir de los objetivos que fueron guía y fundamento de la intervención, dotándola de sentido.

A partir de esto, con miras a producir conocimiento de manera conjunta, co construida y participativa de diferentes actores, construimos la problemática utilizando diferentes instrumentos y técnicas que permitieron el interjuego de diferentes voces que tenían que ver con:

- el objetivo de la institución representado por la coordinadora del CIC ligado a la necesidad de generar estrategias para potenciar la participación comunitaria dentro de la institución y la democratización de todos los espacios de participación.
- el objetivo de la Mesa Intersectorial de Infancias de promover la participación organizada de les niñes para poder recuperar sus voces y demandas, para que estén presentes en espacios como la Mesa Intersectorial

de Infancias y su participación sea traducida en políticas pública

- la demanda de les niños de llevar a cabo dinámicas de creación y participación, en las que puedan enunciarse y posicionarse.

En función del interjuego de estas distintas voces consideramos que era necesario seguir promoviendo la participación, como una manera de que las infancias puedan ser parte de los procesos organizativos, implicando la toma de decisiones en relación a diversas políticas públicas destinadas a esta población; posicionándose como sujetos políticos.

¿Qué les permitía a les niños participar en espacios? ¿Qué implica para ellos tomar decisiones? ¿Deciden lxs niños sobre cuestiones que atañen a sus vidas? ¿Las políticas públicas destinadas a infancias son construidas a partir de los deseos y demandas de las infancias? ¿Inciden lxs niños en la vida política y ciudadana de los espacios en los que son parte? ¿Cuál es el lugar que lxs adultxs les damos a las infancias? ¿Qué concepciones sustentan estas prácticas?

3- Objetivo General.

- Promover la participación de lxs niños del espacio “Creando en el CIC” del Centro Integrador Comunitario de Salsipuedes, a los fines de fortalecer procesos de subjetivación política, desde un enfoque de derechos.

Objetivos Específicos

- Acompañar el espacio de participación de niños desde el Paradigma de Protección Integral de Derechos.
- Fortalecer procesos de enunciación y posicionamiento de lxs niños del espacio “Creando en el CIC” para promover el protagonismo infantil.
- Generar la articulación del espacio “Creando en el CIC” con otrxs actorxs de la comunidad (Sistema de Protección de Derechos, familia y escuela) para fortalecer el trabajo en red.

4-Tensiones Discusiones Reflexiones

Los principales interrogantes que tuvimos a lo largo de la práctica, tuvieron que ver con tres ejes:

- el adultocentrismo
- el rol del estado y las políticas públicas
- la psicología social comunitaria

5-El rol del estado y las políticas públicas

¿Cómo se construyen políticas públicas desde el territorio?
¿Cómo incluir la participación de las infancias en la construcción de políticas públicas?

En la experiencia, les niños reconocieron su derecho a la recreación y presentaron un proyecto de plaza sobre el cual construyeron maquetas y diversas discusiones. El proyecto se presentó en la municipalidad, en articulación con el Intendente.

En ese sentido, desde el enfoque de derecho, creemos que las políticas públicas deberían constituirse a partir de vías de articulación entre la comunidad y el Estado. Basándose en el principio de participación que resulta clave para construir estrategias y políticas de desarrollo, que permitan identificar necesidades a nivel comunitario. Se trata, entonces, de pensar políticas que se implementen desde un debate público y participativo de la ciudadanía, quienes puedan expresar sus demandas sobre las políticas ya establecidas (Pautassi, s/f).

En relación a esto, Pautassi (s/f) se pregunta *“¿cómo se tiende un puente con las políticas públicas? o lo que es lo mismo, ¿cómo se logra consolidar este marco institucionalmente?”* (p.19)

La actividad de construcción de la plaza nos permitió observar cómo podría concretarse un proceso organizativo en el que los niños incidieran en decisiones que se consolidan como políticas públicas. A partir de reconocer el derecho al juego, pudieron ejercitarlo decidiendo autónoma y organizadamente a qué les gusta jugar, qué espacios tienen para hacerlo, qué juegos harían en una plaza, dónde les gustaría que esta se localizara y cómo la llamarían. Se hizo incluso un ejercicio que les permitió reconocer lugares del barrio a los que podían ir a jugar solos y ante la percepción de que no había ninguno, se presentó la propuesta de construcción de una plaza en el CIC por identificarlo como un lugar seguro, cercano y conocido.

En el transcurso de esta propuesta, se pusieron en juego diversas técnicas de participación que incluyeron el diálogo, la

creación artística a partir de dibujos y de una maqueta creada colectivamente e instancias de votación. Luego de este proceso, al que entendemos como de participación organizada, se articuló con el intendente y secretario de gobierno de la localidad, con la intención de mostrar la demanda que lxs niñxs habían construido colectivamente a partir del reconocimiento de su derecho al juego.

Por otro lado, los desafíos estuvieron vinculados a que nuestra intervención fue realizada en una institución pública. Esto nos permitió repensar a la Psicología Comunitaria en su lugar de mediadora y promotora de lazos entre la ciudadanía y el Estado, ya que “las intervenciones en salud mental comunitaria son indisolubles de la salud pública, tarea en la cual se involucra al Estado con sus diferentes sectores y la sociedad civil” (Grupo de Trabajo de Salud Mental de la Coordinadora Nacional de los Derechos Humanos, p.24). Lo que nos implicó una búsqueda constante de estrategias que promuevan la participación de las infancias para incidir en los asuntos de carácter público.

En este sentido, nos preguntamos cuáles son las estrategias que tenemos que darnos para promover un modelo de gestión participativa de las políticas públicas. Consideramos que nuestros aportes están vinculados a favorecer la escucha activa de distintas voces, generar escenarios de diálogos horizontales, promover procesos participativos genuinos, aportar al fortalecimiento de lxs sujetxs en tanto sujetxs colectivxs y aumentar la incidencia en la toma de decisiones que lxs afectan. Dando lugar a posibilitar la co-gestión de las políticas, lo que implicaría una descentralización democratizante (Rodríguez, 2013).

6-Adultas

Otra de las principales tensiones que sostuvimos a lo largo de la práctica estuvo ligada a trabajar con infancias, siendo adultas y desde nuestro posicionamiento que nos llevó a cuestionar los modos de vincularnos que son adultocéntricos.

En relación a esto, nos preguntamos:

¿Cómo nos pensamos en el lugar de adultas responsables?
¿Cómo pensamos la construcción de límites desde un lugar no adultocéntrico?

Espino y Ojeda (2013) sobre ¿cómo trabajar con la niñez si quienes están a cargo tienen una visión de niñez cristalizada en

el deber ser bajo una perspectiva adultocéntrica?

Cuando hablamos de adultocentrismo nos referimos al carácter conflictivo de los vínculos entre generaciones, que se construyen de modo asimétrico con una desigual distribución de poder, lo que lo consolida como un sistema de dominación de adultxs sobre niñxs. El adultocentrismo es una matriz que atraviesa y construye representaciones sociales que legitiman prácticas, discursos, políticas públicas y modos de relacionarse.

Discutimos en relación a nuestro rol como adultas: ¿cómo acompañar a las infancias visibilizando las representaciones sociales que subyacen a nuestro entendimiento de lxs niñxs, y nuestras formas de vincularnos con lxs mismxs?

Estas preguntas nos llevaron a interpelarnos a nosotras sobre el trato que teníamos con les niñes, si estábamos o no infantilizando los vínculos, desde que lugar les hablamos, etc.

También nos llevó a preguntarnos sobre los modos de intervenir:

¿Cómo generar intervenciones que posibiliten la participación de las infancias? ¿Intervención dirigida o participativa?

Reflexionamos de qué manera queríamos realizar las intervenciones como agentes externas, para lo que recuperamos la distinción que hacen algunas autoras entre intervenciones dirigidas y participativas (Montenegro, 2001). Las primeras sostienen que la población con la que se interviene es un colectivo problemático al que buscan adecuar o normalizar haciendo uso de sus conocimientos y técnicas. Buscando integrar la población excluida a la sociedad y perpetuando el control social.

Las participativas plantean que las personas que forman parte del grupo, institución o comunidad deben ser parte de la solución de las problemáticas, por lo que se vuelve necesario que el diseño, ejecución y evaluación de acciones se construya mediante el diálogo entre la comunidad y lxs agentes externxs (Montenegro, 2001).

En esta línea, tomar los aportes de las intervenciones participativas nos sirvió para pensar las planificaciones incorporando en nuestros planteamientos las demandas de lxs niñxs. Es así que los encuentros eran pensados de tal manera que incluyan actividades que nosotras llevábamos y otras que surgían espontáneamente de sus intereses en el momento, con el objetivo de potenciar su participación.

También pensamos dinámicas a partir de las cuales se pudiera trabajar la problemática construida, con herramientas que se adecuarán a sus deseos de jugar.

Así fuimos construyendo las intervenciones, poniendo en juego algunas herramientas como: Escucha y Diálogo, Teatro y Juego.

7-Psicología social y comunitaria

En esta línea, varios interrogantes estuvieron relacionados a nuestro quehacer desde la psicología social comunitaria y cómo acompañar desde este lugar.

En primer lugar entendemos el *carácter situado* de nuestro rol, que se va constuyendo en el quehacer con otros, en un contexto tempororo espacial determinado que nos atraviesa: Sal-sipuedes y el CIC. Al insertarnos en este espacio se entró en tensión con los márgenes de libertad que tenemos al incorporarnos a un espacio que tiene algunos lineamientos políticos a los que debemos adaptarnos, como el enfoque de derechos.

Nos preguntamos ¿cuáles son las estrategias que tenemos que darnos para promover la participación?

Nuestro rol estuvo también ligado al acompañar con la escucha, con la palabra y con nuestros cuerpos, los procesos que ya se venían dando. No somos protagonistas, sino promotoras de espacios de encuentro. En los cuales se den discusiones que permitan tensionar cuestiones establecidas, como el hecho de que lxs niñxs no pueden generar sus opiniones y enunciar sus posicionamientos hasta llegada a la adultez. Para esto nuestros aportes estuvieron vinculados a favorecer la escucha activa de distintas voces, generar escenarios de diálogos horizontales, promover procesos participativos genuinos, aportar al fortalecimiento de lxs sujetxs en tanto sujetxs colectivxs y aumentar la incidencia en la toma de decisiones que lxs afectan.

Otro de los puntos que hicieron a la construcción de nuestro quehacer, estuvo ligado a las dificultades que percibimos como equipo vinculadas a nuestras sobre-exigencias en cuanto al quehacer, que no nos permitían ver lo que acontecía en el proceso, enfocándonos en algunas situaciones en el producto. Ligadas también a las incertidumbres sobre cómo responder en ciertas situaciones, específicamente las que generan conflictos, sin comprender que no existen formas predefinidas para inter-

venir, sino que se van construyendo con lxs otrxs y que la necesidad de siempre responder está ligado también al carácter prescriptivo del rol como psicólogas.

En el acompañamiento y entendimiento de lxs niñxs, se ponen en interjuego nuestras implicancias a nivel emocional y subjetivo. Sentires que atravesaron toda la práctica, interpe-landonos desde nuestras experiencias, que corresponde a la dimensión de la afectividad.

Otro de los aprendizajes en relación a lo comunitario tuvo que ver con el trabajo en red y la inter/trans disciplina, ejercicio posibilitado por nuestra participación en la mesa y por el equipo de trabajo que coordinó el espacio de niñes. ¿Por qué creemos que es importante?

Otro de los interrogantes, estuvo vinculado a cómo fortalecer los procesos de enunciación y posicionamiento de las infancias dentro y fuera de Creando en el CIC? como compartir lo que se hacía ahí a otros espacios? como generar una apertura? cómo dar visibilidad a estos procesos participativos de las infancias?

Ante todos estos interrogantes, propusimos la idea de hacer una comunicación comunitaria, como revista la que permitió compartir lo que se hizo en el año en el espacio a otros espacios.

Respondiendo a la demanda de les niñes de contar a la gente lo que se hacía ahí. Permitió también el ejercicio de historización y de memoria colectiva.

8- CIERRE

¿Cómo hacer que la participación de les niñes no sea un adicional, sino parte integral de las relaciones adultes-niñes, al mismo tiempo que deje de pensarse como una esfera separada y sin comunicación con el mundo adulto? ¿cómo acompañar la construcción de subjetividades de las infancias? ¿Cómo promover desde nuestro lugar la construcción de infancias libres?

En relación a estos interrogantes, algunas de las respuestas que nos pudimos ir dando, estuvieron ligadas a construir una nueva versión de niñe que conlleva una nueva versión de adulte, que permita generar un nuevo contrato social que implique: un reconocimiento e inclusión de las infancias en su heterogeneidad, dando lugar a un co-protagonismo.

Es necesario para esto, entender a las infancias como sujetos

políticos, con derecho a acceder a la información que les permita la soberanía de sus cuerpos y que les permita enunciarse y posicionarse autónomamente en el ejercicio de los mismos.

¿Por que creemos que es importante trabajar con derechos en el contexto actual? ¿por qué discutir los derechos de les niños hoy?

En este contexto, creemos que sigue siendo importante trabajar en la promoción de derechos, porque su reconocimiento posibilita el fortalecimiento subjetivo, abriendo márgenes de reflexividad sobre la propia praxis.

Experiencias de enseñanza de Derechos Humanos en la Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria, saberes, contextos y normativa

Vega Lucila¹

“La educación en derechos humanos podría involucrar no solo a las comunidades que han demostrado las mejores prácticas en bien de esos derechos, sino también a aquellas que se están esforzando para mejorar sus condiciones, pese a una problemática historia de abusos contra los derechos humanos. Las comunidades que han debido soportar grandes dolores y sufrimientos...pueden propiciar la creación de una cultura de derechos humanos, a medida que la gente comienza a percibir que tales derechos son una realidad tangible.”

(Ikeda, 2013)

Introducción

En el siguiente trabajo, me propongo reflexionar y profundizar acerca de la enseñanza de Derechos Humanos en la Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria, tomando como objeto de análisis el desarrollo de una jornada de reflexión vinculada a las efemérides del mes de septiembre, que describiré más adelante.

El objetivo es poder profundizar acerca de cuáles son las particularidades que hacen a la práctica de enseñanza en la Modalidad Hospitalaria, en este caso vinculada a los Derechos Humanos, teniendo en cuenta el marco normativo que la estructura, los saberes que los docentes ponen en juego y las condiciones de los estudiantes que allí asisten. Divido entonces el análisis en tres dimensiones comenzando por una breve presentación de la modalidad en tanto objetivos, principios rectores y normativa, luego describo la situación particular de traba-

¹ Profesora de Historia, Profesora Asesora del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela Hospitalaria y Domiciliaria “Atrapasueños”.

jo con los sujetos de aprendizaje y los contextos y finalmente con estos elementos pasaremos a desarrollar la experiencia de trabajo vinculada con los Derechos Humanos. Creo pertinente el aporte cualitativo que desde la modalidad pueda aportar respecto al abordaje de la problemática Derechos Humanos, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones en las que se vulneran los derechos de nuestros estudiantes. Por otro lado, la modalidad en sí, es poco discutida respecto a sus prácticas y pocas veces visibilizada en los espacios de formación y reflexión relacionadas a la educación, creo que la participación en esta jornada, es también una oportunidad para abrirse paso dentro del sistema educativo.

A- La Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria, marco normativo.

La Ley 26.206 en su artículo 60 establece la Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria en todos los niveles del sistema educativo obligatorio, para aquellos estudiantes que por razones de salud, se ven impedidos de asistir a la escuela por un rango no menor a 30 días. El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.²

El principio rector que atraviesa a toda la modalidad es el de la inclusión. A nuestra escuela asisten estudiantes del nivel secundario que no sólo atraviesan una situación de enfermedad, sino que acompañado a ella se suman situaciones de aislamiento, vulnerabilidad de derechos económicos, sociales, culturales entre otros. En ocasiones la posibilidad de continuar sus estudios en la modalidad, se torna un factor que permite al estudiante proyectarse hacia el futuro, trascender la inmediatez del dolor, el duelo o el trauma y el aislamiento social que genera la enfermedad de por sí. En otras ocasiones, generar este tipo de reconocimiento en el estudiante es todo un desafío para el docente, ya que también debe centrarse en ofrecer miradas críticas y creativas respecto a su realidad y su capacidad de intervención/transformación en ella.

El abordar la tarea de enseñanza en este contexto implicaría

² Ministerio de Educación y Deportes. La educación domiciliaria y hospitalaria en el nivel secundario.- 1a ed. CABA. 2016. pág. 8

en principio una conciencia respecto al rol docente como garantizador del derecho a la educación en tanto derecho humano, en este caso tensionado por las posibilidades reales y anhelos que puede tener el estudiante al dar continuidad a sus estudios, como así también por las resistencias y la negatividad respecto a la proyección de su propio futuro. En el medio de esta tensión se cruzan, los derechos, los docentes, el conocimiento, las familias, los hospitales las necesidades y las carencias entre otras cuestiones.

Atento a esta particularidad, y buscando establecer algunos lineamientos para las intervenciones pedagógicas, es que en el año 2014, el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución 202/13, en el que reconoce la potencialidad del acto educativo en tanto transformador e interventor de la realidad social a la vez que constructor de nuevos sentidos en relación con el proceso de salud-enfermedad.

La resolución 202/13, propone como alternativas para la organización del nivel secundario, dos opciones, el trabajo por equipo de profesores, y el trabajo con tutores. Nos centraremos aquí en el trabajo con tutores, ya que es la opción escogida en la escuela en donde se llevó a cabo la experiencia. Se trata de docentes con formación en el nivel primario, que trabajan por parejas pedagógicas: uno abocado al área de ciencias sociales y lengua y otro al área de ciencias naturales y matemáticas. Integrar y buscar relaciones entre contenidos o temáticas afines, es el trabajo que desempeñan los Profesores Asesores en la modalidad. Éstos últimos brindan asesoramiento respecto a los contenidos propios de las áreas, al enfoque didáctico y colaboran con el tutor, buscando estrategias de enseñanza acordes para cada situación.

En el capítulo 2 de la mencionada resolución leemos: *“El logro de la igualdad educativa para los alumnos en situación de enfermedad exige el desarrollo e implementación de una oferta educativa flexible y adaptada, que le permita acceder a una educación de calidad con el fin de lograr la continuidad en el Sistema Educativo.”*³ ¿Cómo interpretan los docentes los conceptos de igualdad educativa y educación de calidad? ¿En dónde radica

3 Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Resolución CFE Nro. 202/13. La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014 pág 29.

la especificidad de estos conceptos en nuestra modalidad respecto a otras?

La apuesta en tanto modalidad respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto de enfermedad está fundamentada en los siguientes principios enunciados en la resolución ya mencionada:

a) Posibilita la elaboración del carácter traumático propio de la irrupción de la enfermedad o lo derivado de las prácticas médicas.

b) Alienta la expresión de sentimientos, temores, ansiedades, expectativas.

c) Logra que el alumno sienta que recupera parte de su mundo, de su vida cotidiana, y en ello, recupera parte de sí mismo.

d) Construye nuevos vínculos con sus pares (que atraviesan una situación similar), con los docentes y con la institución escuela. Invierte un nuevo escenario diferente al que tenía pero que es transitoriamente, el posible.

e) Se activan los procesos de relación y socialización, preservando su lazo social.

B- Los sujetos y los contextos:

Siguiendo con el análisis de lo expuesto por la Resolución 202/13, el destinatario de la modalidad, es un *“sujeto en situación de enfermedad, lo que confiere a la misma, el carácter de suceso el carácter de suceso inherente a la vida, de mayor o menor complejidad y duración, pero que no es equivalente a todo su ser, ni marca su destino.”* (pág 31)

Tanto en el domicilio como en los hospitales o centros de internación donde se encuentren los estudiantes, los docentes deben, siguiendo este lineamiento, centrar su mirada en el sujeto en situación de aprendizaje por sobre la situación de enfermedad. Todo lo cual plantea tensiones y contradicciones a la hora de decidir la modalidad de las intervenciones educativas, los ritmos, los tiempos, los contenidos o las capacidades a desarrollar.

El sujeto de aprendizaje, atraviesa en simultáneo a su condición de enfermedad, una condición social muchas veces de exclusión o de aislamiento producto de la enfermedad en sí pero también resultado y reflejo de cómo la sociedad en general

tiende a considerar o valorar lo relativo a la salud.

Con pocos años de vida, los jóvenes estudiantes transitan esta condición sobreponiéndose a dificultades y violencias en muchos casos surgidas de la pobreza, la burocracia y los problemas administrativos de las instituciones (hospital, escuela, internado, obra social), el abandono de sus lugares de residencia habituales como el barrio, la escuela, el club, la barra de amigos, y sumado a otro sinfín de cuestiones particulares, las problemáticas comunes a otros jóvenes como pueden ser el desamor, la inseguridad respecto a qué carrera estudiar, cómo conseguir trabajo, el bullying, entre otras. Todas estas problemáticas constituyen y configuran una experiencia respecto al ejercicio, cumplimiento, vulneración y exigibilidad de derechos humanos.

Por ello la pregunta que me formulo respecto no ya a la temática, sino a la problemática de derechos humanos es: ¿Cómo son vivenciados los Derechos Humanos por estos estudiantes y qué grado de objetivación es posible plantearse junto a ellos, sobre la inclusión y exclusión de la que son parte? En la modalidad todas necesidades se tornan urgentes, y en pos de garantizar derechos, los docentes recurren a saberes de diversa índole, dialogan con personal de salud de las más diversas especialidades, se entrevistan con docentes de las escuelas de origen, articulan instituciones, dialogan con las familias, con vecinos, y acompañan incluso en los momentos de fallecimiento a los seres queridos de su estudiante.

Volviendo a la normativa, recuperamos que, la centralidad tiene que estar puesta en construir propuestas de enseñanza donde el estudiante pueda **trascender sin ignorar**, es decir, avanzar en el desarrollo de sus capacidades como persona y ciudadano, sin olvidar sus instancias de exclusión social, y las propias dificultades individuales inherentes a la enfermedad.

Pensando en estas características de los contextos de enseñanza, recuperamos nuevamente el aporte de la Resolución 202/13, cuando menciona que aunque el acto educativo puede tener un efecto terapéutico su finalidad y naturaleza no es terapéutica. El docente no ofrecerá un trabajo sobre el trauma o el duelo que el estudiante esté atravesando, pese a que los contenidos con los que trabaje generen instancias de reflexión y empoderamiento. En el mismo sentido, aunque el docente instrumente recursos educativos de carácter lúdico, su rol no será el de entretener o divertir. La experiencia de la enferme-

dad tendrá en todo caso un saber o un aprendizaje en tanto los docentes pongan en jaque sus propias concepciones acerca del para qué de la enseñanza en estos contextos y fundamentalmente, puedan autoreflexionar sobre sus prácticas y los aparatos epistemológicos que construyen y condicionan la forma de mirar a ese “otro” enfermo.

C- La Jornada de Reflexión: saberes docentes.

En este apartado, describiré la experiencia de enseñanza y los saberes puestos en juego por parte de los docentes.

La propuesta:

Cuando nos propusimos trabajar con Derechos Humanos abordando efemérides, los docentes realizamos una selección de 3 fechas claves para pensar lo escolar, lo institucional y lo social histórico. En la propuesta de trabajo se lee: “La escuela como institución, los docentes como trabajadores, los jóvenes como protagonistas y promotores del cambio social y los conocimientos escolares como reflejo de las decisiones políticas en diversos contextos. Nos referimos al aniversario del fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento el 11 de Septiembre de 1888 (Día del Maestro), a la repatriación de sus restos el 21 del mismo mes, (Día del Estudiante) y al secuestro y tortura de jóvenes estudiantes secundarios en La Plata en el año 1976. (Noche de los Lápices).”

La idea original, tenía que ver con habilitarle la palabra y el protagonismo a los jóvenes estudiantes. Así como las tres fechas tenían algo en común en el pasado, desde el presente podríamos proponerles al grupo de estudiantes, que se animaran a dar sus puntos de vista en cuanto en qué situaciones de la vida cotidiana tienen a poner en jaque sus derechos. De este modo, buscamos que ese protagonismo sea activo y contenga en sí mismo el ejercicio de algunos de sus derecho humanos como libertad de expresión, de conciencia, de opinión, desarrollo de su personalidad, entre otros. La actividad se llevó a cabo con estudiantes de aula hospitalaria compuesta por estudiantes de diversos años de cursada, con la característica en común de estar atravesando situaciones relacionadas a salud mental.

El formato de trabajo fue un taller con dos instancias, primero un breve recorrido histórico de las tres fechas mencionadas,

y la vinculación con la educación en el presente y el rol de la juventud. En segundo lugar, seleccionamos situaciones de la vida cotidiana donde los derechos pudieran ser vulnerados notoriamente, como así también situaciones de la cotidianidad escolar, que pese a que no violan derechos, generan problemáticas en lo relativo a la protección de la intimidad o la personalidad. En cada situación los estudiantes debían representar cómo ésta era vista por sus familiares, por ellos mismos y por la escuela (profe, preceptor, director). Cada una de las “miradas” debía ser representada en una escena para poder ser fotografiada y luego convertida en un meme.

Algunos ejemplos fueron:

Cuando veo que la policía está deteniendo a un joven en la calle:

¿Cómo lo ven los vecinos?

¿Cómo lo ve la policía?

¿Cómo lo veo yo?

Cuando mis padres van a la escuela citados por dirección:

¿Cómo lo veo yo?

¿Cómo me ven mis padres?

¿Cómo me ven mis compañeros?

Cuando no estoy de acuerdo con lo que el profe dice y se lo digo...

¿Cómo ven mis compañeros?

¿Cómo me ve el profe?

¿Cómo me veo yo?

Cuando vuelva a mi escuela, cuando me quedo de año, cuando puedo salir con mis amigos, cuando reacciono ante una injusticia, son otras de las opciones brindadas.

A partir de estas escenas, los estudiantes pudieron manifestar y representar de una manera creativa las diversas situaciones, vincularlas con experiencias personales, aportar sus miradas y de alguna manera también, deconstruir aquellas interpretaciones estigmatizantes que tienen sobre la realidad social propia y ajena. Conscientes de la posible interpretación banal de estas situaciones de la cotidianidad, realizamos previamente el taller teórico, donde además reconocimos la importancia de la participación activa en el ejercicio de nuestros derechos.

Los saberes:

Acercar lo cotidiano y volverlo extraordinario fue una de

las ideas centrales. Para ello, los docentes participantes, necesariamente tuvieron que poner en juego los saberes no sólo proveniente del campo de la teoría y la didáctica de las ciencias sociales, vinculada con las efemérides, sino también abrir un abanico de saberes surgidos de su experiencia respecto a la problemática derechos humanos en su cotidianidad. Citando a Alliaud⁴, la idea fue construir: “un saber que tiene que ver con lo que las personas hacen o con lo que son...que rompe con la lógica del prescribir y del predecir...que atrae, provoca, convoca y que por ello mismo forma y transforma,” un saber que surge de la experiencia.

El objetivo de llevar la problemática de Derechos Humanos al ámbito de la historia y a la vez de la cotidianidad, era permitir reconocer cuáles son los posicionamientos que los estudiantes tienen contruidos, cuánto ignoran, cuánto necesitan confirmar y cuánto deconstruir. Los docentes que participaron del taller,

“En una sociedad, los miembros de los grupos dominantes no suelen ser conscientes de que gozan de la libertad de no ser discriminados. La contracara de esta falta de conciencia es la atmósfera social claustrofóbica que padecen los miembros de las minorías.” (Ikeda, 2018) El poder comunicar esa “claustrofobia” darle marco teórico, y expresarlo creativamente fue para nosotros una experiencia de enseñanza desde y para el empoderamiento.

Requirió y sigue requiriendo a todos los docentes que allí trabajamos, una revisión más profunda y acabada respecto a los saberes que necesitamos articular para generar más experiencias en este sentido, aunque creo que los saberes de la experiencia son los que priman. La tarea de deconstruir los mandatos del deber ser de los Derechos Humanos, o mejor aún vincular esta problemática y hacerla visible en la cotidianidad sigue siendo una imperiosa necesidad en nuestro ámbito de enseñanza.

Para finalizar cito las palabras de Frigerio: “Para deconstruir las máquinas de etiquetar y excluir hacen falta: los conceptos de la filosofía, los aportes del psicoanálisis, nociones y miradas que se animan a explorar la educación renunciando a conquistarla o a volverse hegemónicas; las apuestas a una pedagogía que se sostenga sobre lo que hay, sobre lo que se tiene, sobre lo

4 Alliaud, Andrea: El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes.

que está (no sobre las carencias ni los déficits), sobre el hecho que los maestros pueden producir saber pedagógico.” (Frigerio, 2008).

Conclusión:

Para retomar las palabras que dan apertura a la ponencia, respecto a involucrar en la enseñanza de Derechos Humanos a las comunidades que han padecido intensos sufrimientos, nos preguntamos en qué medida éstos pueden contribuir a formar una cultura en derechos humanos si no logran comunicarse, o compartirse. He podido reconocer en esta experiencia de enseñanza una posibilidad concreta de ejercicio práctico de empoderamiento. Los saberes docentes (teóricos y prácticos) se pusieron en tensión con la espontaneidad y la improvisación que aportaron los jóvenes estudiantes.

Jóvenes marcados en muchas oportunidades por la exclusión y la incomprensión pudieron contar con un espacio de expresión y también de resistencia. No todos quisieron participar de todo y en esto también pudieron ejercer un derecho de manera consciente.

El desafío sigue siendo para el docente generar condiciones en las que nuestros estudiantes puedan mirarse y mirar la realidad social más allá de lo inmediato.

Bibliografía:

Alliaud A. (2010). "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional."- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. 1a ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Frigerio, G. (2008). Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas al rededor de la problemática del saber. Disponible en <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf>

Ikeda, D. (2013). Propuesta de Paz 2013: Por una sociedad global de paz y de coexistencia creativa. Soka Gakkai. Ediciones Civilización global. España.

Ikeda D.(2018). Propuesta de Paz 2018: La construcción de un movimiento popular hacia una era de los derechos humanos. Disponible en <https://www.sgi.org/es/content/files/acerca-de-nosotros/propuestas-del-presidente-ikeda/2018-Propuesta-de-Paz.pdf>

Makiguchi, T. (2005) Educación para una vida creativa. Editorial UFLO. 2a ed. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución CFE Nro. 202/13. La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014

Ministerio de Educación de la Nación. La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el nivel secundario 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

Agenda programática de la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba

Sofía Marciale Ochea, Matías Zuter, Sergio Nievas, Irene Audisio¹

Lo humano de los derechos

Si bien en sus orígenes los DDHH aparecen ligados a los intereses etnocéntricos de la Ilustración y la Modernidad europea, se concentra en sus nuevas reformulaciones un potencial descolonizante. No puede ser otra la mirada desde Latinoamérica y desde nuestras propias realidades locales. Desde nuestro lugar de enunciación periférico con respecto al centro del “sistema global”, nuestra mirada es crítica sobre la colonialidad del poder y las estructuras de dependencia que han soportado y sufrido los pueblos latinoamericanos. Desde allí, ponemos en cuestión diversas características del discurso hegemónico de DDHH: su universalidad, monoculturalidad, eurocentrismo, individualismo, etc. Tal es la perspectiva que desde la Unión Europea se difunde en nuestra región con mayor intensidad en esta época de crisis y que, en general, es la forma que ha adquirido en los últimos años desde los propios organismos oficiales. Recordemos que “colonialidad” surge con el colonialismo capitalista y la Modernidad (Dussel, 2007; Quijano 1992; 2011) pero excede esa forma política y económica de dominación con la generación de un patrón de poder que se instala estructuras de poder basadas en una cierta distribución del trabajo según género y raza. Desde estas claves se instaura toda una jerarquía de seres y se legitima una relación de dominio humanxs. Tal colonialidad se instala sobre el trabajo, los cuerpos, los saberes, los géneros. La Modernidad capitalista, teoriza un sujeto individual y egocéntrico destinado a ser propietario y dominador de la naturaleza. Esa Modernidad hegemónica ha desplazado a otras subjetividades emergentes en las que el sujeto surge en la tensión entre lo individual y lo colectivo, en las que la subjetividad se constituye en el encuentro con el otro. En este último sentido, nos

¹ Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba.

orientamos a fundamentar nuestro enfoque sobre los DDHH teniendo en cuenta la alteridad constitutiva de lo humano de los derechos. Fundamentar los DDHH desde el encuentro con el otro, con el diferente, el que se escapa al sistema hegemónico, permite desnaturalizar la percepción/construcción del otro como “enemigo” (Rosillo Martínez, 2016). Para ello se hace necesario abandonar el monólogo de la mirada individualista moderna sobre los derechos. Abandonar el concepto de un ser humano abstracto, *a priori*, una “naturaleza humana”, un sujeto universal de los derechos. Se trata mejor, de partir de sujetos socio-históricos de derechos. Esta apertura incorpora la pluriculturalidad y la posibilidad de sujetos intersubjetivos, de identidades comunitarias que buscan generar condiciones de reconocimiento y emancipatorias (Dussel, 1998; Hinkelammert, 2005; Santos, 2005).

Lxs sujetxs de DDHH son sujetxs vivxs, intersubjetivxs y prácticxs, en el sentido recién mencionado de *praxis* emancipatoria alejada de las lógicas instrumentales que se mueven en plano del cálculo de utilidades (Hinkelammert, 2005). La razón instrumental, propia de la racionalidad económica de mercado, se basa en la competitividad y el éxito individual. Esta cultura financiera pretende volverse totalizante y ahoga las lógicas propias de otros ámbitos, incluido el de los derechos que implican un fin en sí: la vida en todas sus dimensiones.

La agenda de DDHH de la provincia de Córdoba se construye de manera colectiva, en retrospectiva, desde las experiencias y sistematizaciones de cinco encuentros anteriores y, de las conclusiones del 6to Encuentro Provincial de DDHH “Nelly Llorens”, realizado en Villa El Libertador, Córdoba en diciembre de 2018. La convocatoria la realiza la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba a organizaciones de toda la provincia. En esta oportunidad la coordinó la Comisión de Educación de la Mesa que agrupa de modo permanente a representantes de ámbitos educativos de todos los niveles y estamentos.

La introducción está redactada en un registro que intenta reflejar el sentido más experiencial que teórico del encuentro:

En una región azotada por los intereses despersonalizantes, individualizantes, exitistas y atomistas; todo encuentro verdadero se hace necesario y urgente. Ante nuestra mirada, entre

nuestras manos se deshilachan los tejidos que nos unen. Los hilos que se tejieron en territorios donde son más los pendientes que los logros, son entramados que desde hace décadas se fueron construyendo. Ese tejido nos da la posibilidad y la tarea de reconocernos en nuestrxs vecinxs, nuestrxs niñxs, nuestrxs trabajadorxs, nuestrxs campesinxs, nuestrxs presxs, nuestrxs vulnerables, nuestras madres, nuestrxs jóvenes...

En diciembre de 2018, diferentes organizaciones populares defensoras de DDHH de la provincia de Córdoba, nos convocamos, como hacemos desde el 2009, para encontrarnos, reconocernos en la lucha, tender puentes y entrelazar brazos. El objetivo es sostenernos y sostener el trabajo que se realiza en cada lugar de nuestra provincia.

Sin dudas, los hilos de la memoria son los que tejen los sentidos de nuestro hacer. La memoria teje y proyecta identidades y posibilita así la construcción política desde las propias necesidades. La memoria entonces, es política. Porque recordar es volver a los proyectos que fueron y son diezmados por la violencia institucional, el individualismo y la imperceptible erosión de ideales colectivos. La memoria permite la construcción y reconstrucción, revive la Patria como ese entramado que nos une en las diferencias.

Así es como, atendiendo a la continuidad y la acumulación, los disparadores para el diálogo, la reflexión y el debate en este encuentro, giran alrededor de los materiales que les compañeres trabajaron en el II Encuentro Federal de DDHH (ex ESMA, 2018), de las Observaciones Finales sobre el cuarto informe periódico de Argentina. CODEC-ONU (2018), y del Taller Línea del Tiempo de la Mesa de Trabajo por los DDHH (Pre-encuentro de DDHH, Ciudad de Córdoba, 2018). Además, se tuvieron en cuenta las sistematizaciones de los encuentros anteriores, en particular la Agenda Programática de los DDHH (Córdoba, 2011) y variados documentos locales y de coyuntura de cada comisión.

La idea fue combinar trayectorias, luchas y balances pasados, con diagnósticos y reflexiones presentes, y desde ahí supimos generar las propuestas de proyección hacia el futuro, que es en definitiva nuestro modo de hacer que la memoria encienda las luchas y construya derechos, que reconstruya la Patria que soñamos.

Como hemos ido aprendiendo, los únicos afectados por el

terrorismo cívico-religioso-militar no son solamente los desaparecidos y sus familiares, se trata de toda una generación y de las siguientes generaciones de hijxs y nietxs. No se afectaron solo vidas, sino proyectos, miradas sobre quiénes somos y preguntas sobre quiénes queremos ser lxs latinoamericanxs, lxs argentinxs, lxs cordobesxs que habitamos la *Patria Grande*. Como asevera Verbitsky: “Nadie es hijo sólo de su familia, sino también de su tiempo”.

La pregunta por la identidad pareció riesgosa para los planes político-económicos imperialistas de los años sesenta y setenta. Actualmente, las corporaciones pretenden que se convierta en vana, ociosa, inútil. Las mismas corporaciones que imponen un sistema mundial para el cual somos periferia. La pregunta que nos mueve gira en torno a cómo descolonizar los cuerpos, los territorios, los recursos, las ideas y habilitar la pregunta sobre nuestra propia identidad, nuestras necesidades, nuestros ritmos, nuestra memoria, nuestros proyectos en los intersticios del sistema globalizante sostenido por flujos anónimos de capitales. Capitales generadores de productos de consumo y consumidores, de una cultura financiera, nunca promotores de felicidad (aunque sea su mayor promesa), nunca de proyectos auténticamente liberadores, nunca de la incómoda pregunta por quiénes somos y quiénes queremos ser. Una geopolítica de dominación y sumisión a las demandas del producto, del consumo, de la comodidad para unos pocos gracias a la explotación de los muchos. Una red de desigualdades y pobreza económica, simbólica y cultural para la mayoría.

En Argentina, las reformas previsionales y laborales han mellado las bases del crecimiento social. Esto es reforzado con los mecanismos de control y represión policial o de las fuerzas armadas desplegados en las últimas movilizaciones y en los barrios más vulnerables. El panorama parece desalentador, sin embargo, la lucha por los derechos es continua. Y esto implica que la conquista de los DDHH nunca es definitiva, pero tampoco la derrota es determinante.

A 50 años del Cordobazo, lo que es una certeza, contra toda inspiración neoliberal exitista e individualista, es que los héroes son colectivos. Necesitamos reforzar las acciones en redes que contemplen las particularidades de cada territorio y al mismo tiempo, nos permitan organizar colectivos.

En este esfuerzo coincidimos lxs actorxs cordobesxs que

nos convocamos en diciembre y seguiremos luchando por componer y recomponer los hilos del tejido que nos une desde diferentes campos.

Conclusiones del trabajo por comisiones:

Llegamos así a una **Comisión de Géneros** ocupada sobre todo en la construcción de una perspectiva transversal de los géneros en las organizaciones, en general, y en las que componen la Mesa en particular, que contemple el lenguaje inclusivo y promueva la formación y la capacitación gratuitas en géneros. En estas propuestas se hace manifiesta la necesidad de trabajar junto a las comisiones de comunicación y a la de educación. También comparte la necesidad de un mapeo completo y actualizado de conflictos y de redes de articulación sobre políticas de géneros, para programar los espacios de contención y de trabajo necesarios. Asimismo, la ampliación de los presupuestos estatales también son un campo que es necesario sostener.

La **Comisión de Niñez y Adolescencia** comparte esas preocupaciones y se propone además ampliar su trabajo hacia las mesas del interior en su búsqueda de un trabajo colaborativo en red, sostenido y continuo, en la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; en particular, en la promoción de los Consejos de la niñez y los proyectos de leyes (como la Ley del Abogado del niño).

Otra comisión ocupada en generar articulaciones y en promover encuentros e instancias de formación, es la de **Ambiente y Territorios**, que para instalar un paradigma de Buen Vivir, se propone además realizar los mapeos (como la de géneros) y los dispositivos de urgencias (como la de seguridad democrática) además del acompañamiento y sostén a las reivindicaciones locales de la provincia.

La **Comisión de Seguridad democrática**, por su lado, se enfrenta de lleno con el problema de la criminalización de la protesta y su pareja, la deslegitimación de las formas organizativas, como ejemplos claros del retroceso en DDHH en general del Ministerio de Seguridad de la Nación. Coincide con el resto de las comisiones, además de la necesidad de generar herramientas, protocolos, equipos técnicos, en trabajar en el acompañamiento y la contención a víctimas y familiares de víctimas de gatillo fácil o de violencia institucional en general, junto a los

mapeos de conflictos, la estrategia comunicacional y la articulación con otros espacios, en su afán de sostener y actualizar el Acuerdo de Seguridad Democrática.

Y para esto, como sostiene también la **Comisión de Salud**, necesita también discutir y disputar el Estado como garante de derechos y luchar por los presupuestos asignados y ejecutados, y constituir a los barrios y a lxs habitantes en actores políticos, para desterrar toda idea asistencialista, con lo que volvemos a caminar una y otra vez la comunicación, los medios masivos, y la educación tanto formal como popular.

Puntualmente, la **Comisión de Cultura** subraya la importancia de priorizar el fortalecimiento cultural de nuestro territorio y desde ahí, pensar propuestas desde cada espacio, desde la disputa territorial, planteando la necesidad de construir la perspectiva de los sectores desfavorecidos, como la manera de buscar justicia cultural.

Sí pensamos entonces la **educación** como la base de la transformación política, social y cultural de nuestros contextos y de nuestra gente, la comisión entiende que lo prioritario es asumir una definición consensuada de construcción en redes. Pensar, proponer y disputar los sentidos en este trabajo de articulación entre las comisiones de la Mesa, las organizaciones y las instituciones. Entiende también que es necesario reforzar el rol institucional en las escuelas, incluir a las escuelas barriales y la educación en contexto de encierro, así como viabilizar las propuestas de cursos de formación docente con puntaje, contando con la estructura de los gremios docentes, como parte del refuerzo de la articulación Mesa-Gremios.

Sus propuestas concretas son: momentos puntuales de formación, como la semana de la Memoria, por la Verdad y la Justicia del 24 de marzo, 50 años del Cordobazo, el caso Santiago Maldonado, persecución a representantes gremiales como CTERA, represión a la protesta, etc. Y por otra parte, una instancia permanente e itinerante de formación en DDHH, la escuela permanente de DDHH Emi D'Ambra, y el sostenimiento de los Encuentros de Secundarios.

Por su parte y en sintonía, el **Foro Sindical** pretende fortalecerse como espacio de construcción de *unidad* del movimiento de trabajadores, para la lucha contra el modelo neoliberal y en defensa de los DDHH. Los ejes de trabajo continúan siendo: la recuperación de la Memoria de cada gremio, la ela-

boración de estrategias contra la desocupación, la formación sindical enriquecida con la educación popular y la articulación con cooperativas y la economía social.

En este sentido, la **Comisión de Comunicación** hace su aporte al organizar sus proyectos y actividades propuestos en tres ejes: 1) la creación y promoción de una Red de Comunicación Provincial de DDHH, así como una Red de Alertas (chequeo) en Materia de DDHH. 2) Trabajo sobre una definición propia, construida y consensuada en la Comisión, sobre paradigmas y líneas de acción política en materia de Comunicación y DDHH. 3) Capacitación en comunicación y DDHH a través de dispositivos permanentes en materia de comunicación y DDHH.

Las propuestas de trabajo de la **Comisión de Memoria e Identidad** bien podrían ser una síntesis de los puntos en común de todas las comisiones: 1. Fomentar, promover y sostener comisiones y Secretarías de DDHH en sindicatos y organizaciones intermedias. 2. Sostener las redes de comunicación y trabajo. 3. Potenciar el trabajo de los medios de comunicación alternativos. 4. Ampliar las propuestas de trabajo con reivindicaciones de salud, económicas, violencia familiar, etc. 5. Desarrollar y promover vínculos con otras organizaciones de DDHH de la Patria Grande. 6. Promover relaciones institucionales a nivel municipal, provincial y nacional. 7. Solicitar la agilización de los expedientes de leyes reparatorias. 8. Sostener e intensificar la lucha por la recuperación e identificación de los cuerpos de compañerxs desaparecidxs. 9. Acompañar a Abuelas en la recuperación de niñxs apropiadxs.

Desde estas reflexiones y lecturas en sus comisiones estamos en condiciones de sostener como conclusión que la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba renueva sus posicionamientos respecto a la integralidad en la perspectiva de los DDHH, al rol y lugar del Estado y a la lógica movimientista en su modelo de construcción social y política.

La integralidad, podemos ver, se materializó en la profundización de los trabajos en las mismas comisiones formadas a partir de los ejes temáticos que componen esa integralidad, junto a otros ejes transversales que se mantuvieron en esa condición y otros que mutaron a comisiones propias, como por ejemplo en este Encuentro, la Comisión de Salud.

El Estado como territorio de disputa y construcción de de-

rechos apareció en los debates de casi todas las comisiones, en este caso ante la preocupación por la retracción en materia de derechos que alienta el actual gobierno y la amenaza de pérdida de conquistas anteriores, en todos y cada uno de los ejes temáticos de la Mesa. En este sentido, avanza el consenso hacia asumir posicionamientos ante las propuestas de políticas públicas en DDHH y al enfoque de derechos (Barahona, 2006) en las plataformas de las diferentes candidaturas a nivel municipal, provincial y nacional en los procesos electorales. Avanzamos además en la conciencia de incluir otros espacios como territorios de disputa y construcción de derechos, no sólo del Estado, como ser instituciones intermedias, gremios, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales, etc.

En cuanto al modelo de construcción social y política movimientista avanzamos hacia priorizar el fomento y fortalecimiento de redes, no sólo entre organizaciones, sino también con organismos del Estado, organizaciones no gubernamentales, instituciones en general, organizaciones internacionales y demás, como único modo de llevar adelante este tipo de construcción basada en la lucha colectiva y en la acción de las organizaciones. En este camino, el primer paso sería una fuerte articulación entre las comisiones de la Mesa, sin la cual las demás articulaciones no encuentran puntos de acumulación y corren el riesgo de perderse en la vorágine de las coyunturas o formar islas que no escapan a la nociva atomización de acciones u organizaciones.

Bibliografía

Barahona, M. (2006) "Políticas públicas y combate a la pobreza y la exclusión social: Hacia políticas públicas inclusivas". Presentación Catedrático Escuela de Economía, San José, Costa Rica, Febrero.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Consejo Económico y Social (ONU) Observaciones finales sobre el Cuarto Informe Periódico de Argentina (2018) aprobadas por el Comité en su 64º periodo de sesiones (24 de septiembre al 12 de octubre de 2018).

Dussel, E. (1998) Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta,.

----- (2007) Materiales para una política de la liberación. México: UANL-Plaza y Valdés Editores

Hinkelarmmert, F. (2005) El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido. Heredia de Costa Rica: EUNA

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Perú Indígena. Vol. 13 (29), pp. 11-20.

Quijano, A. (2011) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pp. 219-264). Buenos Aires: CICCUS CLACSO (2da edición).

Rosillo Martínez, A. Repensar DDHH desde la liberación y la descolonialidad. Revista Direito e Práxis, 2016, 7 (13), 721-749.

Santos, B. de S. (2005) El milenio huérfano. Ensayos para una nuevacultura política. Madrid: Trotta, Madrid

Construyendo el presente: memorias colectivas y Derechos Humanos

Angelina Agüero, Jimena Ferrero, Laura Arias, Luciana Rocchietti¹

El Archivo Provincial de la Memoria (ex Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba, “D2”) se encuentra ubicado en el casco histórico y centro comercial de la ciudad de Córdoba, sobre el Pasaje Santa Catalina. El Pasaje y su entrono inmediato, rodeado de iglesias, constituye lo que algunas corrientes arqueológicas llaman “geografía sagrada de las ciudades”: una arquitectura imponente, disciplinadora, monumental, que concentra el poder político, represivo y eclesial. En nuestro caso, a partir de la sanción de la Ley Provincial de la Memoria (promulgada en 2006) y en el marco de estas pujas por la emergencia de otras narrativas sobre el uso de los lugares físicos, se declara Espacio de Memoria a tres casonas aledañas al cabildo histórico, que habían funcionado como centro clandestino de detención, tortura y exterminio durante la última dictadura cívico militar argentina. Esta gestión, luego de muchos años de trabajo de los organismos de DD.HH, se considera una conquista en términos de abrir la memoria de la ciudad a otras capas temporales más cercanas de nuestra historia –sin dejar de convivir con otras capas- de tensionarlas y generar nuevos sentidos.

Uno de los ejes centrales que orientan nuestro trabajo es la Promoción de los Derechos Humanos como herramienta de fortalecimiento de la Democracia. Consideramos fundamental generar espacios de debate sobre las prácticas políticas pasadas y actuales, así como reflexionar y desenmascarar las relaciones entre el conocimiento y el poder, para construir un cotidiano democrático en el cual se respeten las diversidades y se permitan los disensos. El trabajo de educación en los Sitios de Memoria parte de la profunda convicción de que los jóvenes piensan su realidad, se interesan por ella y por su situación

¹ Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba.

en ella. Nuestra tarea como integrantes del equipo de Pedagogía tiene como eje central fomentar interacciones donde esas visiones del mundo encuentren sus formas de expresión; se contextualicen con la historia de otros jóvenes, adquiriendo así densidad histórica y un lugar en la trama social que los involucre.

Preguntas iniciales

¿Qué relaciones se pueden imaginar entre un ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio y una escuela? ¿Se puede construir conocimiento en la transmisión del horror, o necesitamos nuevas miradas y nuevos lenguajes? ¿Cuál es el valor pedagógico de los recorridos de niños y jóvenes por los Sitios de Memoria? ¿Hay algo que puedan aprender en estos lugares, tanto docentes como estudiantes?

La transición de un lugar de exterminio a un Sitio de Memoria y Promoción de los DD.HH., para resignificarlo como espacio para la cultura, el duelo, los derechos y el debate político, es fruto de un proceso incansable e ininterrumpido, a pesar de los años difíciles y de las políticas de silencio y olvido. Los trabajadores de este espacio, pensamos los trayectos con niños y jóvenes como un proceso que dispare y construya múltiples sentidos y no como un lugar que paralice por el horror, la tristeza o la impotencia. No para negar el horror, sino para no reproducirlo. En este sentido, en contraposición a una **memoria literal**, Tzvetan Todorov (2000) propone un **uso ejemplar de la memoria**. Sostiene que *“sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas... abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum y extraigo una lección. El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente... la memoria ejemplar es potencialmente liberadora...”*

Desde esta perspectiva, la memoria colectiva sería un proceso complejo en el cual intervienen diversos intereses, significados, temporalidades, contextos, condicionantes. Porque la memoria es un proceso activo: no una repetición exacta de algo pasado, sino una reconstrucción permanente en un escenario de disputas de sentidos e interpretaciones. Convencidas

de esto, las posibles respuestas a los interrogantes formulados al comienzo de este apartado van surgiendo en el devenir de nuestras prácticas cotidianas. Tratamos, en definitiva, de generar las condiciones para que los jóvenes propongan, accionen, compartan e intervengan en la toma de decisiones acerca de su propio presente a partir del conocimiento de nuestro pasado reciente. Un presente que puede ser interpelado a partir de la reflexión crítica y la formulación de nuevos interrogantes.

Los espacios de memoria como escenario de intercambios

El **Área Pedagogía de la Memoria** se define como un espacio colectivo de formación, discusión y reflexión en torno a los autoritarismos, totalitarismos y violación a los Derechos Humanos en el pasado y en el presente. Ofrece diversas perspectivas para el trabajo en las aulas y otros ámbitos de formación a través de sus docentes, educadores, animadores socioculturales, niños y jóvenes; tiene a su cargo las visitas que escuelas o grupos organizados realizan al Sitio de Memoria. El área fue creada en 2008 como “Área Educación” pero con el tiempo fue reconfigurándose y resignificando sus prácticas hasta cambiar de nombre.

La **pedagogía de la memoria** es una disciplina en construcción que no tiene necesariamente que ver con prácticas escolarizantes, sino con una mirada más amplia, posicionada y comprometida con la Memoria Ejemplar. Un hacer que se construye colectivamente desde algunas categorías de la educación popular, de la historización en un marco de rupturas y continuidades, de la comprensión del pasado desde las urgencias, reclamos, luchas y sueños del presente. La pedagogía de la memoria se vincula fuertemente al reparto de lo sensible y al amor.

Como marco teórico para nuestro trabajo optamos por tomar algunos conceptos devenidos de Paulo Freire y fundamentalmente de la Pedagogía de la Pregunta. La educación popular es tanto una teoría como una propuesta práctica e implica, al mismo tiempo, un posicionamiento político y una forma de compromiso ético. Estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones: es precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo donde radica su dimensión política y transformadora.



Biblioteca de Libros Prohibidos, espacio acondicionado para los talleres con jóvenes y niños.

Encuentros de Memorias y Derechos Humanos

Una de las ideas que sustentan nuestras prácticas son los **Encuentros de Memorias**. En los mismos participan escuelas, organizaciones y diversos colectivos que lo solicitan acordando la fecha previamente. Los encuentros consisten en un recorrido por el sitio que intenta diferenciarse, de modo sustancial, de una visita guiada.

Lo que intentamos que se produzca es un **encuentro** en el sentido más inmanente y azaroso de la palabra. Encuentro entre los que vienen con el espacio físico, pero también entre las diferentes subjetividades, memorias individuales y colectivas que se activan, las preguntas que surgen, las sensaciones que se despiertan. El **recorrido con taller**, que constituye la esencia de nuestra propuesta pedagógica, es un proceso activo que interpela a los participantes, no como actores pasivos/receptivos de un saber, sino como sujetos creadores y problematizadores de la realidad. Trabajamos de diversos modos; con diferentes materiales didácticos y textos bibliográficos dependiendo de la edad y las particularidades de los participantes. En este sentido, se convierten en espacios que generan el puntapié inicial para la producción de nuevas memorias que cuestionen sentidos comunes, que indaguen sobre la represión, pero también sobre su contrapartida: la lucha y la resistencia de los colectivos sociales.

Durante el desarrollo de cada encuentro, intentamos ge-

nerar las condiciones para que las personas se expresen libremente. Invitamos a la circulación de la palabra, bajo la forma de preguntas, reflexiones, comentarios. Hay un “primer momento” en el cual la mayor parte las intervenciones tienen relación con lo que el Museo de Sitio muestra: la arquitectura, las huellas de la transformación del espacio, los dispositivos que los trabajadores han dispuesto en la fachada que habilita a dialogar acerca del circuito represivo, la represión ilegal, las interrupciones del orden constitucional, las víctimas de estos procesos. Sin embargo, la etapa más importante del recorrido se produce a partir de los debates en torno a continuidades y rupturas entre los estados de excepción y el orden democrático. Estas instancias pueden surgir espontáneamente o bien ser “inducidas” mediante dispositivos pedagógicos.

Un ejemplo concreto es el Taller con Postales sobre DD.HH.² Uno de los objetivos de este taller, es estimular la reflexión de los jóvenes sobre las percepciones que poseen acerca de su realidad y el ejercicio de la ciudadanía. Repartimos entre los participantes (por grupos, de no más de cinco personas) un conjunto de postales al azar. Cada postal representa un Derecho. La actividad consiste en ir suprimiendo postales hasta quedarse sólo con una. Posteriormente, cada grupo presenta al resto su elección exponiendo los acuerdos y desacuerdos que tuvieron lugar hasta llegar a esa síntesis. Esta propuesta pedagógica despierta debates intensos. Muchos grupos no llegan a suprimir postales/derechos hasta quedarse sólo con uno, argumentando que ambos derechos son prioritarios y por lo tanto no hay uno sin el otro. En otros casos se plantea que es imposible suprimir derechos, ya que todos son esenciales y recíprocos. Es importante destacar que cada caso es diferente; vale decir que ante un mismo grupo de postales/derechos no suele reiterarse la misma elección. Esto da cuenta, en buena medida, de cómo las opciones consideradas se encuentran sujetas a las necesidades y reclamos de cada sector de la ciudad y de cada comunidad (barrial, territorial) en la cual cada colectivo se halla inserto. El taller finaliza planteándoles el desafío de pensar derechos que no estaban representados en su grupo de postales y por los cuales consideren necesario reclamar. En esta instancia surgen multiplicidad de ideas; algunas muy ancladas en deman-

² Taller de postales producido por el Colectivo de Arte y Política “¿Vivimos en el país de Nunca Más?”.

das del presente como el derecho a la igualdad de géneros, la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, la legalización de la marihuana medicinal, a no ser hostigados por el abuso policial, a vestirse libremente sin ser estereotipados y por eso detenidos, a movilizarse y circular libremente por la ciudad, entre otros.

En algunos recorridos, los debates más interesantes surgen con relación a algún dispositivo del Museo. Un ejemplo concreto es la gigantografía de Santiago Maldonado, que se encuentra en la fachada principal de ingreso. Ante la pregunta de ¿por qué la imagen de Santiago? en lugar de responder invitamos a los chicos a encontrar la relación que pueda existir entre esa representación y un sitio de memoria, a buscar respuestas por sí mismos, a disentir y discutirlo entre todos.

Cabe destacar que si bien propiciamos la discusión y el diálogo entre todos los participantes, en tanto educadoras asumimos la responsabilidad de, al finalizar, formalizar conceptos esenciales del Estado de Derecho.

En esta misma línea de trabajo, el Área Pedagogía lleva adelante -además de los recorridos diarios por el Museo de Sitio- dos eventos anuales: la **Ronda de la Lectura y la Ronda de la Memoria**.

La **Ronda de la Lectura** tiene por objetivo promover el acceso de niños y jóvenes al capital simbólico y cultural a través de la lectura participando de distintos talleres de producción. Asimismo, a estas jornadas se convoca a referentes del ámbito cultural y social que puedan compartir, dialogar y poner en tensión distintos ejes en torno a Derechos Humanos a partir de la expresión y la palabra como herramienta emancipadora.

Por otra parte, la **Ronda de la Memoria** invita a la socialización de producciones del ámbito escolar que reflejen los diversos modos en que los jóvenes expresan el ejercicio -o la ausencia- de sus derechos. Ofrecemos el espacio y las condiciones para que puedan mostrar y compartir reflexiones y producciones creativas en torno al pasado reciente, memorias, identidad y Derechos Humanos en general.

A modo de síntesis: memorias para el futuro

Trabajar en la construcción de una pedagogía de la memoria implica poder articular varias dimensiones a la vez. Desde la experiencia sensorial de transitar las marcas y vestigios del

espacio físico –el Sitio de Memoria- hasta generar las condiciones para que las voces de todos los participantes de los encuentros puedan circular y compartirse. La apuesta tiene que ver, en gran medida, con revitalizar el lazo entre pasado y presente desde los aportes de quienes visitan el sitio y la experiencia in situ al recorrerlo. Ese lazo, que indaga sobre continuidades y rupturas se encuentra en permanente construcción, ya que es en su carácter dinámico donde reside la posibilidad de permanecer y proyectarse. Las generaciones transcurren y las perspectivas se renuevan; exigen adaptación constante y escucha atenta. Por eso apostamos a que nuestras prácticas constituyan un ejercicio de elaboración y autoreflexividad constantes, tendiente a revitalizar los caminos de la memoria, convencidas de su persistencia política y sus líneas de resistencia hacia un futuro que nos interpela.

Bibliografía

AA.VV. (2011) *Chupinas de colección. Apuntes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Córdoba, Ediciones del Pasaje. Disponible en www.apm.gov.ar

Barone, D. (2014) *Sobre las visitas y el visitador en la Córdoba colonial*. En *Informe Final para la Práctica Socio Comunitaria realizada en el área Pedagogía de la Memoria*. Archivo Provincial de la Memoria, texto inédito.

Calveiro, P. (2006) *La memoria como futuro* en revista Actual Marx/Intervenciones N°6. Disponible en <https://es.scribd.com/document/124980670/La-Memoria-Como-Futuro-Pilar-Calveiro>

Calveiro, P. (1998) *Poder y Desaparición*. Buenos aires, Ediciones Colihue.

Freire, P.; Faudez, A. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Jelin E. y Langland, V. (comps.) 2003. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid, Siglo XXI.

Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Paidós Ibérica.

Valko, M. (2013) *Desmonumentar a Roca*. Buenos Aires, Revista Sudestada N°117.

“Acerca del derecho a la Educación en una experiencia de investigación en el asentamiento ‘La República’, de la ciudad capital de San Luis.”

Lucia A Juárez y Nadia Robledo¹

En el presente trabajo se narran los procesos de construcción de saberes que hemos dado en llamar prácticas socio pedagógicas producto de la experiencia con niños y jóvenes que reciben apoyo escolar a través de un Proyecto de intervención socio comunitaria sobre Mejoramiento de las Trayectorias Escolares en el marco de una Educación en Derechos. En él se tratan de identificar las acciones que representen los ejes tanto epistemológicos como pedagógicos de la misma y que a su vez son fundamento y sostén de las prácticas en el comedor y merendero en el asentamiento “La República” de la ciudad Capital de San Luis.

Se buscó una parte identificar en dichas prácticas, si se vislumbraban cambios y/o evoluciones a partir de la ampliación de la normativa a partir la inclusión en la Constitución de los DDHH, en tanto derivan en obligaciones para los Estados en el ámbito económico, social y cultural.

Y por otra se buscaba promover formas de pedagogía tendientes a instalar y/o fortalecer una cultura de los DDHH con el objetivo de mejorar los lazos sociales, promover el desarrollo de ciudadanías sociales; con la consecuente ampliación de la democracia. En relación a los alumnos residentes, la promoción de los posicionamientos ético-político como futuros docentes que implican, en este sentido, no sólo conocer y transmitir los derechos, sino desarrollar prácticas de revisión constante en relación al contexto, así como favorecer la mirada crítica de las y los residentes del IFDC SL y de la UNSL con quienes se realiza el trabajo en terreno y de reflexión, respecto de su cumplimiento, así como brindarles herramientas que les posibiliten experimentarlos y conocerlos para asegurar su exigencia.

1 Prof. Adjunto Políticas Públicas y Derechos del Niño UNSL Facultad de Ciencias Humanas. Director de Línea sobre DDHH y Educación en el PROICO DE PSICOLOGIA POLITICA. Prof. Titular de Residencia Pedagógica IFDC San Luis; Prof. Auxiliar de Residencia Pedagógica IFDC SL Integrante externo de la línea de DDHH y Educación UNSL FCH

Como llegamos al asentamiento la República

El punto de partida fue una experiencia de medio año en el B° 1 de Mayo de la ciudad Capital de San Luis, desde marzo a julio de 2017, barrio, cuya historia también fue en el inicio el de pertenecer a una zona de alta vulnerabilidad social y en la que se pudo constatar evolución y mejora en tanto paso de asentamientos y/o villas hasta convertirse en un barrio humilde pero con las necesidades básicas satisfechas, así como las comunitarias y educativas, etc. En este sentido la tarea de apoyo escolar a niños de primaria y secundaria resultó sin mayores dificultades. Sin embargo también a este merendero asistían niños del asentamiento “La República” ubicado al frente del mismo y en el que pronto se detectó un estado de mayor indigencia y vulnerabilidad social, así mismo encontramos trayectorias educativas caracterizadas por ausencia y/o ingreso tardío a la escolarización y procesos de avance caracterizados por la repetición reiterada en los primeros grados, con el consecuente número importante de niños con sobre edad y finalmente con procesos de abandono para estar sin escolarización. Esta fueron las razones por las que nos trasladarnos al asentamiento en agosto de 2017 a una construcción de gran vulnerabilidad, pero en el centro del mismo, porque una de las cosas que aprendimos era que la mayoría de los niños no vendría al merendero ya que su única salida del predio del asentamiento era ir a la escuela y hasta para eso tenían dificultades como el frío, la lluvia, los barriales de los caminos por ellos trazados, por eso los que más lo necesitaban no llegaban al frente, aunque el merendero se encontraba cruzando una calle apenas empezaba el predio. Fue allí en el segundo merendero y a veces comedor, según consiguieran donaciones, donde continuamos las tareas de fortalecimiento de la escolarización; fue allí también eran evidentes situaciones que desencadenaban como mínimo en omisiones en cuanto al cumplimiento del Derecho a la Educación.

Según la visión de Daniel Smith en su Memoria Profesional, practicante del profesorado de Geografía en el 2017 *“Las prácticas realizadas consistieron en poner a prueba y desarrollar las capacidades docentes de los estudiantes del profesorado en un contexto de vulnerabilidad social (...) las practicas en el “merendero escolar” no buscan reemplazar al sistema educativo formal, sino al contrario bajo el formato de clases de apoyo se intenta (y se logra)*

reforzar conocimientos que ya fueron vistos en la escuela y que no llegaron a ser comprendidos por los alumnos. Esto implica que los alumnos del merendero sean estudiantes de diferentes edades, con problemas de comprensión de una multiplicidad de materias y que se encuentran cursando desde el primer grado de educación primaria hasta el último año de la secundaria y que todos compartan el derecho a recibir educación”

La narrativa de Daniel Smith sintetiza el giro necesario de las prácticas de residencia cuando señala que en este proyecto las preguntas tenían que ver con las características de la intervención de las prácticas pedagógica hasta las prácticas sociales en el marco del cumplimiento del Derechos a la Educación.

Nuestra gran preocupación consistía además del trabajo en terreno, en fundamentar cómo se inscribirían dichas prácticas en las tradicionales de la Residencia Pedagógica, es decir pasar del eje organizador del saber en el contexto de la transmisión a el trabajo con saberes diversos y emergentes a partir de sus necesidades para la permanencia en la escuela, en que dimensión serían formativas realmente aunque no trabajaran necesariamente en las disciplinas en formación y el necesario abordaje de las necesidades básicas para que cualquier encuentro en la dimensión educativa fuera real.

Juan, Mariano y Manuel (son nombres ficticios) son tres hermanos de 14, 15 y 22 años que a pesar de no tener problemas de aprendizaje, han tenido que abandonar la escuela primaria. Ellos asistían a una “para niños con problemas sociales”, otra vez la culpa es de ellos, si bien el problema real era sólo la falta de continuidad en la asistencia porque debían trabajar. A la muerte de su madre se trasladaron a un asentamiento ubicado a 20km de su antigua escuela y a una nueva comunidad (compuesto por un conjunto de tres barrios de los más humildes de la Capital) la que cuenta con una sola escuela que recibe alumnos con sobre edad, aunque no dispone de vacantes. Estos “chicos con problemas sociales” lo que han hecho realmente es sobrevivir al fallecimiento de su madre y a un padre que se ha vuelto alcohólico y que solo tiene esporádicamente trabajo.

En este escenario la intervención consistía en la reinserción a la escuela para evitar la temprana exclusión de los circuitos social y productivo. Para su vuelta al colegio anterior el que además estaba pensado con mayor flexibilidad de estrategias y alternativas que consideran las condiciones de educabilidad.

En este caso se requerían boletos gratuitos y para ello cada uno debía estar documentado y con libre deuda de tasas y servicios... cualquiera podría suponer que los habitantes de asentamientos no suelen tener servicios es decir necesidades básicas satisfechas, como luz, agua, transporte, recogido de basura etc. Y que esto tiene correlación con el grado de accesibilidad, de higiene, etc, sumado al hecho que compartían con niños de tercer grado jóvenes a quienes se les profundizaban las dificultades para permanecer. El círculo de la pobreza domina la situación y no parece que el Estado (nacional, provincial o municipal) resuelva la problemática que excede a la voluntad, el deseo y el derecho de los tres hermanos a la educación.

Al encontrarnos con adolescentes sin asistir a la escuela, niños con alta repetición en los primeros grados y finalmente un camino que en muchos casos anticipaba el abandono nos llevo a preguntarnos ¿En qué medida la sola existencia de oferta educativa cumple con el derecho a la educación? ¿Si los problemas de comprensión, los aprendizajes no logrados en sectores marginales tienen que ver con el desconocimiento de las desigualdades en la oferta escolar? ¿Qué concepciones trasuntan las condiciones de escolaridad ofrecidas?

Según Pablo Gentilli (211,pag 67) “La educación como derecho de cada ciudadano , para concebirse como un derecho de todos los seres humanos , más allá de las fronteras nacionales y los Estados que los violen serán responsables de un delito contra sus propios ciudadanos y contra todos los ciudadanos del mundo”. En tanto que la ampliación de derechos no parece ser otra cosa que la del poder que unos ejercen sobre otros, al empoderamiento de todos y cada uno en su persona y esto ocurre a partir de la oportunidad de revisión de las matrices de subjetivación ciudadana.

Para comprender y realizar intervenciones pedagógicas pertinentes se requiere tomar en cuenta las respuestas y expectativas del orden Estatal establecido, cuya lectura se hace primordialmente desde el cumplimiento de la obligatoriedad representada en la cobertura de oferta educativa y si bien la realidad cuenta con resultados positivos, por cuanto hay escuelas, en cuanto a la resolución del problema pedagógico en dichas instituciones y en sus prácticas educativas es posible reconocer la tendencia a trabajar desde la naturalización de las desigualdades de la sociedad, con escasa conexión ante diver-

sidad en las condiciones de vida, de crecimiento y desarrollo, de dificultad para la apropiación de la cultura hegemónica, de valoración de los propios saberes y también de la significación que lo escolar tiene en sus comunidades.

Es hacerlo en los espacios donde las acciones en educación dejan al descubierto tradiciones arraigadas en la caridad, en la figuración de un Estado Tutor con grandes dificultades en la idea de igualdad, de pertinencia. Hacerlo en la conciencia de responder a un Derecho implica el compromiso de asegurar la accesibilidad y la inclusión efectiva a un sistema que no siempre logra considerarlos. Esto es así porque desde el mandato creacional está instalada la idea de lo universal como inherente a lo igual y cuando se naturalizan las diferencias, se observan las necesidades como iguales y se termina por profundizar la falta, la marginación y finalmente la exclusión.

Al decir de Torres Rangel (2006 p.21) en referencia los Derechos Humanos *"Una declaración filosófica sin correspondencia en las condiciones de vida, dan cuenta más bien de una igualdad inexistente, la que finalmente obra en la legitimación de las desigualdades estructurales", las que en América Latina por ejemplo, es posible evidenciar."*

Cuando no se reconocen las diferencias, se termina por no conocer al otro, a sus características y a sus necesidades. Desde una Educación en Derechos se aspira instaurar una conciencia ciudadana afianzada en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, de respeto a su titularidad, su dignidad y a la posibilidad de empoderamiento a través del ejercicio de la facultad de reclamación. Trabajar el sentido de la formación en estos contextos es promover la sensibilidad crítica, respeto a sí mismo como ciudadano y hacia los otros en la construcción de lo colectivo. Son prácticas que se sostienen en los postulados de las posiciones críticas como el confrontar con intervenciones constructivas a las crecientes instrumentales, las que representan a su vez a las tecnocráticas, al tiempo que son parte de la cultura de nuestro tiempo a la cual también, tienen derecho de acceso.

La falta de escolarización corroboro las certezas iniciales acerca de la cobertura del derecho a la educación, suponíamos que la expansión de lo público, sin afrontar la necesidad de desnaturalizar la desigualdad existente, convierte a las respuestas actuales como de no cumplimiento del derecho a la educación.

En este sentido nos ha desafiado lo dicho y lo hecho en relación al concepto de dignidad como amparo de la igualdad, como así también la mirada sobre el Otro de algunos docentes que a través de los cuadernos y el tipo y sentido de las actividades que en sus prácticas evidenciaban escasa empatía, con grandes posibilidades de reproducir el orden social desigual.

De las Practicas de enseñanza a las practicas socio pedagógicas

Pensar el apoyo escolar y la alfabetización en el Barrio “La República” como parte de la formación superior y desde el Derecho a la Educación requiere hacerlo con el convencimiento de la importancia del desarrollo de habilidades sociales de los futuros profesores, entramadas con las de la enseñanza y con el propósito de aportar a la conformación de ciudadanías sociales. Hacerlo desde la certeza que es imperioso para la vigencia de los derechos, el empoderamiento que da su conocimiento, tanto como el sostén en cuanto a las necesidades sociales no cubiertas

Supone partir de sus características y de buscar comprender y atender las diferencias, cuando no se las reconocen, se termina por desconocer al otro y a sus necesidades, en un escenario como el educativo en el que la participación en el deja huellas de vida.

Desde una Educación en Derechos se aspira instaurar una conciencia ciudadana afianzada en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, de respeto a su titularidad, su dignidad y a la posibilidad y desarrollo de la facultad de reclamación, implica siempre materialización. Trabajar el sentido de la formación en estos contextos permite avanzar en este sentido además de promover la sensibilidad crítica, respeto a sí mismo como ciudadano y hacia los otros en la construcción de lo colectivo. Son prácticas que se sostienen en los postulados de las posiciones críticas tanto como el intento por compensar las intervenciones presentes en las practicas actuales que si bien son enunciadas como constructivas pero que prevalecen practicas instrumentales, con dominio de conceptual con escasa posibilidad de relación. Los niños por ejemplo repetían de memoria la definición de el sustantivo pero no lograban reconocerlo en un

texto y mucho menos producir otro.

¿Cómo se comprende esta situación desde la Educación en Derechos? Quizá como aquella que ocurre desde un Estado que *reconoce e interviene* con el concepto central del “*derecho a tener derechos*”, por el que se debe advertir-denunciar que en zonas de alta vulnerabilidad debiera existir acceso real de alumnos con sobre edad, por ejemplo y en el que la intervención consiste en anunciar la obligación de **generar las condiciones de acceso y permanencia**, situaciones o experiencias de aprendizaje para reconocer la desigualdad estructural y desde allí atender sus particularidades. En alumnos con tan escasos recursos el orden establecido y la falta material solo les imprimen mayores obstáculos; los que terminan en frustración y abandono.

No alcanza con el simple reconocimiento de la vocación humanitaria de igualdad (en lo público y gratuito), ni del recurso discursivo de Universalidad, hacen falta las acciones de reclamación sobre la naturaleza indivisible de sus Derechos, la que establece que uno solo de los Derechos que no se cumpla, invalida el principio básico de la dignidad. ¿Qué implicancia tiene este enfoque desde las prácticas socio pedagógicas? ¿Cuáles son entonces sus objetivos y prioridades en la intervención?

Uno de los primeros aprendizajes en el trabajo en contextos de vulnerabilidad social, es que los sujetos “de la educación” están entrampados en círculos de pobreza y exclusión donde la educación claramente no es su primera necesidad. Las experiencias escolares suelen ser un lugar más de frustración, y por las condiciones estructurales de existencia, los convierten de víctima a victimario (son vagos, nos les interesa, vienen por un plan), fundamentalmente cuando la desigualdad es “reconocida o comprendida” desde la inacción o impertinencia de sucesos de la vida cotidiana que en realidad no controlan. Se tiende a estar ensimismado en la transmisión del conocimiento, que se cree y no con gran margen de error, que les permitirá mantenerse “dentro” del sistema. Resulta entonces profundamente complejo ordenar las prioridades, cubrir las faltas, para que el saber, la escuela y el peaje a la inclusión, abran paso al sentido, al goce y al aprendizaje.

A sólo **tres meses** de haber iniciado primer grado, Juan llega al taller de apoyo en el merendero. Nos mira con sus brillantes ojos negros y sonríe...sonríe dejando ver que ha perdido varios dientes, sonríe con expresión de quien reconoce haber cometi-

do una falta, como pidiendo disculpas quizá por costumbre, habla poquito y obedece al pedido de la madre de sacar el cuaderno y aunque acaba de salir de la escuela y todavía lleva puesto su guardapolvo blanco...rendido se sienta y toma el lápiz. Debe continuar con los deberes en el merendero...hacer la tarea, sin que importen sus pocos años, su lógica necesidad de juego y la posible pérdida atención.

¿Que necesitará Juan, luego de varias horas de infructuosos esfuerzos que solo le recuerdan que hay un mundo en la escuela que no comprende muy bien y ante el cual parece estar bastante solo? Al fondo de un garaje transformado en espacio-aula, su mama espera con un bebe en brazos...tímidamente sonríe y espera que todos partan del taller, solo entonces muestra el cuaderno de Juan y con una mirada expectante... señala los mensajes de la maestra, aclara que no sabe leer... pero ya le han dicho que su hijo va mal y que va a repetir. La ley está escrita. Juan se encuentra en la etapa pre-silábica es el primero de su familia que estará alfabetizado, el no sabe que para ser mayo es correcta su construcción...más bien todas las señales que recibe le reiteran que él no puede. Sin embargo se esfuerza y como muchos niños del taller que aunque saben que no es de la escuela... espera, disfruta y exhibe los Muy Bien! Ese diez que deslizándose en sus hojitas, le acercan un esperanzado "yo puedo".

¿En qué segundo fugaz la escuela dimitió? ¿Cuando fue que se transformo de uno de los pocos espacios ajustados de igualdad que la sociedad aún reclama y espera, en otro salto con dificultad?

Reflexiones finales

Si se revisan las memorias de los alumnos residentes es posible establecer la pertinencia de experiencias de formación en el ámbito no formal por cuanto redundan en el desarrollo de habilidades docentes caracterizadas por la capacidad de atender con el mismo orden de prioridad prácticas sociales como educativas; y que el abordaje desde lo que hemos dado en llamar practicas socio pedagógicas se impone por relación al contexto de la experiencia y a la situación de empobrecimiento que ha impactado con más fuerza en los que menos tienen.

El contexto de la práctica impone la rotación de las prioridades en tanto como ya es bien sabido nada se podrá lograr en el

orden educativo sino se satisfacen otras necesidades antes. Las actividades que realizaban los residentes pasaron a ser prioritarias aunque nunca se los hubiera formado para estar atentos a ellas, llegar e ir a buscar agua porque hacía dos días que no tenían formaba parte de asegurar las condiciones del aprendizaje, abrigo asegurándose que todos tenían equipos mínimos para el invierno como camperas, zapatillas y medias, fue tan importante como asegurar los útiles necesarios para aprender, algo caliente, algo para comer, hablar sobre sus vidas y preocupaciones eran la previa de la intervención pedagógica...En paralelo buscábamos turnos en los hospitales, les conseguíamos remedios porque los hay gratis en estos últimos y en los centros de salud de cada barrio, pero por momentos el asentamiento funciona como barrera de protección y tienden a encerrarse con grandes dificultades para la inclusión. Les conseguíamos atención de especialistas, hasta detecto un residente del profesorado de historia dificultades de visión y se encargo de conseguir los anteojos, pero de alguna manera la exclusión por falta de recursos termina por dominar los escenarios de acción. Solo luego de ser atendidos en estos aspectos podíamos dedicarnos a hacer las tareas en un espacio al que llamaron a poco de andar "La escolita".

Es en estos sentidos que pensamos que las intervenciones necesarias fueron de orden socio pedagógico y que la experiencia tiene la potencialidad de movilizar el desarrollo integral de habilidades pedagógicas. De la misma manera que estudiábamos sobre alfabetización inicial con futuros profesores de ciencia política se las arreglaban para construir imanógrafos ...por que la mayor parte del tiempo no había luz ...o armaban cartillas para compensar un aprestamiento jamás hecho, impidiendo el desarrollo de habilidades para la escritura incluso en aspecto formales que tienen la potencialidad de ser definitorios en los procesos evaluación, una carpeta desprolija, incompleta con letra poco legible es equivalente a tener problemas de aprendizaje con pocas chances de transitar trayectorias que empoderen.

En cuanto a trabajar en función de una Educación en Derechos resulto alarmante el contrastar la forma que toma el derecho a la educación en relación a las prácticas de ese derecho, las que evidencian omisiones y faltas en el cumplimiento del mismo.

Resulto significativo para la asignatura de Residencia Pedagógica el desafío de diferenciar “El Derecho a la Educación, del de una Educación en Derechos Humanos”, ante las dificultades en su concreción del primero, emerge la necesidad y razonabilidad de la segunda, pensamos que el derecho a recibir educación está impregnado por la naturaleza de los derechos civiles y políticos de carácter individual en los que la igualdad está en la titularidad del derecho que todo hombre por su sola condición tiene; en tanto la educación en derechos humanos tiene por su propia naturaleza un carácter colectivo, y la igualdad es precondición para su materialización.

Bibliografía:

Bidart Campos Germán J. (1991): "Teoría General de los DDHH". Edit. Astrea

De la Torres Rangel Jesús A. (2006) "El Derecho como arma de Liberación de América Latina" Sociología jurídica y Uso Alternativo del Derecho. Edit. CENEJUS Potosí.

Rodino, Ana María (s/f) "Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas", disponible en: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/rodino_educacion_vida_democracia_metodologia.pdf

Magendzo, Abraham (2001) "La pedagogía de los derechos humanos", disponible en: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiados/materiales/pedagogia.pdf>

La enseñanza de la ética y la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria: desafíos en torno al problema relativismo-universalismo.

Mariel Giorcelli, María Alicia Favre, Valeria Schuster¹

Presentación

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar algunas problemáticas y desafíos de nuestra práctica de enseñanza y aprendizaje como docentes del nivel secundario en la Escuela preuniversitaria Manuel Belgrano dependiente de la UNC en el dictado de la materia “Ética y ciudadanía” presente en los cuatro primeros años del diseño curricular de escolaridad obligatoria. En particular, nos interesa compartir experiencias vinculadas a la tensión presente entre puntos de vistas relativistas y universalistas respecto de las valoraciones morales y la manera en la que afectan a la comprensión, la defensa y la promoción de los derechos humanos en la enseñanza formal.

Análisis de nuestra práctica

A partir de nuestra experiencia podemos constatar que la defensa y la promoción de los Derechos Humanos suele impartirse en el ámbito de la educación formal, e incluso en nuestros tiempos, como el “recitado” de ciertas máximas que deben respetarse, cuya validez no es problematizada (algo que hasta hace no muchos años realizábamos en nuestra institución). Claro ejemplo de esta práctica es la repetición de los “Derechos del niño” a manera de decálogo que les alumnos interiorizan en sus primeros años de escolarización primaria. La legalidad y vigen-

¹ Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. UNC. Lic. y Prof. en Filosofía, FFyH. UNC. Coordinadora de Ética y Ciudadanía. Docente de las materias Ética y Filosofía. Departamento Ciencias Humanas. Correo: marielgiorcelli@hotmail.com. ; Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. UNC. Profesora en Filosofía, FFyH. UNC. Coordinadora de Filosofía. Docente de las materias Ética y Filosofía. Departamento Ciencias Humanas. Correo: aliciafavre@gmail.com; ESCMB, UNC. Doctora en Filosofía, FFyH, UNC. Docente de las materias Ética y Filosofía de la ESCMB y Profesora Asistente de la cátedra Metafísica I de la Escuela de Filosofía, FFyH. Correo: schvaleria@yahoo.com

cia de los DDHH es, entonces, aceptada sin cuestionar o indagar cómo y por qué admitimos dichos “mandatos”.

Sin lugar a dudas esta primera aproximación a los DDHH puede considerarse como un primer paso (quizás cuestionable) para una apropiación reflexiva y fundamentada de aquello que consideramos como moralmente bueno, correcto o respetable, como así también para el rechazo de aquello que pensamos que es malo, incorrecto e inapropiado. Y si de algo se ocupa la ética, entendida como la reflexión compartida de aquello que consideramos bueno y malo, es de fundamentar, o de preguntarse por el fundamento de los juicios de valor moral.

En este sentido, y si bien nuestra experiencia en el aula indica que les alumnos se expresan a favor de la defensa y la promoción de los DDHH, hemos podido constatar que abrazan al mismo tiempo –y sin más– un relativismo moral respecto de la mayoría de los juicios de valor. Las valoraciones morales son rápidamente tomadas como algo subjetivo, algo “que depende de cada uno” y sobre lo cual difícilmente haya un acuerdo y, aún más, sobre lo cual es casi imposible encontrar argumentos para cambiar el parecer o el punto de vista de otros. Así en un mismo grupo áulico, advertimos que frente a un mismo tema los estudiantes pueden asumir una perspectiva vinculada al relativismo inter-personal o cultural y una defensa de la universalidad de los derechos humanos sin advertir la problemática que subyace entre las dos posiciones.

A modo de breve diagnóstico, que se desprende de nuestra práctica docente, podemos advertir que el relativismo no reflexivo respecto de las cuestiones morales (que son asimiladas más bien a cuestiones de gusto que a algún tipo de legalidad compartida), según el cual cada uno tiene su valoración que, a su vez, es debida a la crianza, al grupo social y a las costumbres del país en el que nació y vivió, es inversamente proporcional a la universalidad con la que se presentan los conocimientos científicos que aprenden los estudiantes en otras asignaturas (como matemática, biología, física) que son considerados como universales y cuyas leyes describen el mundo tal cual es. Por el contrario las valoraciones morales son consideradas (incluso y sobre todo las propias) como algo fruto de la contingencia familiar y social o, lo que lo mismo, como debidas a la propia historia personal o grupal. Y en este marco discursivo la defensa de los DDHH evidentemente no va de la mano de una fundamenta-

ción moral compartida.

La primera respuesta de nuestros estudiantes cuando les advertimos el problema que implica la aceptación (por parte de todo el grupo áulico) de la validez y vigencia de los DDHH y, al mismo tiempo, la confirmación de que la moral es por completo subjetiva y contingente, es que los DDHH son ley y por eso hay que respetarlos. Sin lugar a duda esto abre otros interrogantes teóricos respecto de cuáles son los vínculos y las implicancias entre derecho y moral, pero a la los ojos de los alumnos aparecen (según nuestro diagnóstico) más bien dos ámbitos desconectados y bien configurados de manera aislada: uno que goza de legalidad universal (el de las leyes) y otro objetable y subjetivo (el de la moral de cada uno). Si les docentes damos un paso más y les preguntamos por qué aceptamos las leyes o, algo parecido, en qué se fundamentan, es decir, la explicación más corriente es “porque son ley”, o bien, porque “quienes las propusieron saben el fundamento”. Algo semejante a lo que podemos observar en la apropiación del conocimiento en las ciencias, todos convenimos o “aceptamos” la ley de la gravitación universal, pero escapa a nuestro entendimiento la fundamentación de dicha ley tal como la propuso Newton (y para quienes sean más aventurados Einstein). Una fórmula física nos permite calcular el movimiento de un proyectil y eso basta para movernos en el mundo de los objetos cotidianos o terrestres; queda fuera de las expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces, la comprensión y la discusión de la fundamentación de dicha ley.

Esta situación que se presenta en una tradición que ha institucionalizado un tipo de currículum escolar como colección, en donde cada disciplina aparece con fronteras claramente definidas, comporta necesariamente un obstáculo para la reflexión que pretendemos introducir. Sabemos que ese currículum como colección (a diferencia de un currículum integrado) no va de la mano de las experiencias que nos interpelan de manera compleja y multidimensional. A esa división se le agrega otra, que se inscribe en los modos de transmisión escolar, que expresa una presunta no conflictividad respecto de los saberes y resultados de las ciencias naturales, como conocimientos no sujetos a controversia (y la expectativa de que si hay controversia es posible resolverla) frente a las ciencias humanas en general y de los valores morales en particular, presentados sobre una

plataforma última de imposibilidad de fundamentación racional. No es este el lugar para discutir cómo queremos que sea la práctica de enseñanza y aprendizaje de la física y del resto de las llamadas “ciencias naturales”, pero sin lugar a duda queremos plantear la pregunta acerca de cómo pretendemos incorporar la enseñanza de los DDHH en una materia como “Ética y ciudadanía”. En este sentido, nuestra propuesta es que dicha incorporación no puede estar desligada de un proceso reflexivo respecto de la fundamentación de la valoración moral de nuestras prácticas.

Repensando nuestra práctica: el desafío de la fundamentación

No queremos sugerir en nuestra presentación ni que el relativismo (como punto de vista filosófico también conocido como particularismo o anti-universalismo) sea contrario a la defensa de los DDHH, ni que la reflexión sobre las valoraciones morales sea la única opción para fundamentar los DDHH. Por un lado, seguramente la filosofía del derecho puede dar cuenta del debate entre posturas iusnaturalistas y naturalistas que justifiquen y fundamenten los DDHH, debate que no abordamos de manera sistemática simplemente porque no cae bajo los alcances de los temas propuestos para la materia en la cual trabajamos, sobre todo en los primeros años de escolaridad. Y, por el otro, los debates respecto del particularismo y el universalismo son, sin lugar a duda, centrales en la fundamentación de la moral y enriquecen la defensa y la promoción de los DDHH, pero son posturas filosóficas que no se siguen de un sentido común irreflexivo. En este sentido, y desde nuestro punto de vista, en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de la asignatura “Ética y ciudadana” es imprescindible revisar ciertas pre-comprensiones admitidas respecto de las valoraciones morales, antes que nada –y su sobre todo– aquella que indica que todo juicio moral es subjetivo y relativo, a fin de poder proponer una defensa fundamentada de los DDHH; fundamentación que está sujeta a discusión y a modificaciones futuras.

Tal como la mayoría de los teóricos y pensadores que se ocupan del fenómeno moral indican que los sujetos morales percibimos la universalidad de nuestras valoraciones respecto de

lo bueno y lo malo, pero al mismo tiempo somos conscientes de los límites de nuestras prescripciones. Esto es podemos observar que aquello que para nosotros es un deber inquebrantable para otros grupos humanos puede pasar desapercibido o no constituir una obligación. La dificultad que observamos en nuestro trabajo en el aula es que este elemento, esta tendencia o esta pretensión de universalidad, no aparece como un rasgo constitutivo de las propias valoraciones y prácticas morales. En muchas ocasiones cuando son indagados respecto de sus convicciones morales, inmediatamente advierten que para otro grupo, incluso para otros alumnos de la misma institución las valoraciones cambian, entonces, difícilmente podamos estar de acuerdo y, mucho menos, proponer una fundamentación. Aún más, muchas veces sostienen que quien actúa (según sus juicios morales) de manera “incorrecta” o “mala” quizás piensa que lo que hace “está bien”. Independientemente de lo complejo de esta afirmación, que se escucha de manera frecuente entre nuestros estudiantes, dado que no todo sujeto moral que actúa “mal” considera que lo que ha hecho es correcto; por el contrario, muchas veces que hemos hecho algo “malo” lo reconocemos como “malo”, y esto es parte del fenómeno moral. Pero lo que nos interesa analizar es por qué les alumnos tienden a posicionarse de esta manera respecto de las valoraciones morales, desde un punto de vista digamos “externo”.

Ya hace un tiempo el filósofo H. Putnam² analizó y expuso las controversias y las dificultades que suponía para la tarea de fundamentación de nuestro conocimiento suponer la existencia de un “ojo de Dios”, y desde allí juzgar la validez y la justificación de nuestras producciones científicas. Sin pretender desarrollar este tema en el presente trabajo ya que excede nuestras pretensiones nos interesa, antes bien, indicar únicamente una analogía (quizás débil) entre el mentado “ojo de Dios” y el “punto de vista externo” al que apelan casi de manera irreflexiva nuestros estudiantes al momento de dar cuenta de las características del fenómeno moral. Las valoraciones morales propias, inmediatamente son cuestionadas o puestas en duda desde un punto de vista “externo” que se refleja en la mirada de otras culturas, otras comunidades e incluso otras persona de nuestro

² Putnam, H. (1994) *Las mil caras del realismo*. Paidós I.C.E./U.A.B, España.

grupo de pertenencia que piensan o valoran de otra manera (o suponemos que lo hacen). Más allá de la complejidad que supone darle contenido a ese “otro”, que si no es pensado de manera crítica constituye más que un “otro” una proyección nuestra, lo que nos interesa mostrar es cómo les estudiantes al apelar a esa mirada externa, contraria a la propia, en los primeros pasos de análisis del fenómeno moral, mirada frente a la cual hay que dar cuenta de los propios juicios (cómo fundamentamos frente a otro que piensa totalmente lo contrario a nosotros) están posicionándose en lo que podemos llamar “el ojo de Dios” sin más. O la moral se fundamenta frente a un “otro” completamente contrario a mi punto de vista, o hemos perdido toda pretensión –siquiera– de universalidad.

Lejos estamos de tener respuesta a la pregunta de cómo fundamentar (de manera universal) nuestros juicios morales. Juicios que, sin lugar a duda, involucran la defensa de los Derechos Humanos (e incluso de otras especies). Creemos que dicha fundamentación es un proceso a construir y que es, por lo tanto, fruto de una construcción, siempre histórica y situada. Ahora bien, creemos que lo que aquí hemos llamado el “ojo de Dios” en cuestiones morales, o bien un mentado “punto de vista externo” que se adopta de manera temprana en la evaluación de nuestras valoraciones, no promueve la construcción de dicha fundamentación, antes bien la dificulta. Fundamentación que, sin lugar a duda, incluye el debate sobre el particularismo y el universalismo, sobre los límites de nuestras valoraciones, pero que no puede partir de un relativismo irreflexivo debido, más de una vez, a la exigencia de universalidad inmediata (o científica) con la que se evalúan las propias convicciones morales.

En este proceso de fundamentación y crítica, tal como lo entendemos, las leyes no son percibidas como algo externo al fenómeno moral (y con ellas los DDHH mismos), sino, por el contrario un elemento más (constitutivo seguramente) que encuentran sus límites y su cimiento o piedra de toque en las propias convicciones morales y no en dictados extra-morales. En este sentido, muchas de las actividades que proponemos en los primeros años de la materia “Ética y ciudadana” tienden a mostrar la diversidad del fenómeno moral, pero al mismo tiempo –y sobre todo– la universalidad de nuestras propias valoraciones morales.

En todo caso, Los Derechos Humanos fundamentados desde

un punto de vista universalista servirían, más bien, para permitir la convivencia en condiciones reales de disenso; la tortura y otros métodos de represión contrarios a los derechos humanos deberían ser entendidos como dirigidos a la negación del disenso. Los derechos humanos, prescindibles desde esta perspectiva en condiciones favorables a un consenso racional alcanzado mediante el discurso, surgen como demanda funcional y pretensión normativa de hacer posible la imposible convivencia social en el contexto de divergencias personales y grupales referentes a valores, expectativas normativas e intereses. Divergencias que no conduciría a un relativismo absoluto, sino a una exigencia de institucionalización de procedimientos abiertos a la heterogeneidad cultural, a la complejidad sistémica y a la pluralidad discursiva; único marco dentro del cual las diferencias podrían ser soportadas.

Narrativas desde las experiencias.

Una de las propuestas que trabajamos con estudiantes de segundo año para pensar las relaciones entre ética y moral, es el análisis del caso de una niña wichi que fue presuntamente violada por su padrastro³. Frente a esta situación aparece primero un profundo rechazo ante el estupro y luego, rápidamente, la idea del relativismo ético y del respeto al multiculturalismo. Resulta muy simple desentenderse del problema que nos opondría el universalismo ya que, podríamos decir, los hechos están separados de los valores y no podríamos otorgar valor de verdad a afirmaciones tales como “el estupro es malo”. En este marco, si intentamos indagar sobre la importancia o necesidad de encontrar algunos valores universalmente aceptables, los estudiantes expresan cierta perplejidad y, en general, se suele defender el relativismo ético, inclusive un relativismo estrictamente subjetivo e individual. Ahora bien, cuando preguntamos sobre la posición que asumen con relación a la defensa de la declaración de los derechos humanos, el pronunciamiento es de aceptación incondicional e irrestricto. Y aún más, si preguntamos sobre el

³ “La cultura impuesta”, disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-206089-2012-10-22.htm>, con acceso el 26 de mayo de 2019. Existen textos e investigaciones que problematizan el contenido de esta nota y el procedimiento judicial pero excede los límites de este trabajo discutir esta cuestión.

valor de verdad de la afirmación “la gravedad existe”, no cabe ninguna duda de que se trata de una afirmación verdadera y no sujeta a controversia. Así nos encontramos con una posición muy difícil de sostener en términos epistemológicos, dado que tanto para las ciencias como para la ética la racionalidad constituye un problema con características similares.

¿Cómo hemos llegado a naturalizar la convivencia de estas posiciones antagónicas? ¿No es posible -o tal vez deseable- definir mejores y peores valores? Allí uno de los problemas principales tiene que ver con la necesidad de una fundamentación y con la suposición de que esa fundamentación pudiera provenir de un punto de vista externo o pre-existente. Así, nuestros estudiantes de 13 y 14 años, se pronuncian respecto del estupro sobre una niña de 12 años por parte de su padrastro como si pudieran ocupar un lugar neutral que los desliga de la necesidad de juzgar la acción por el amparo que les otorga el relativismo moral. Como si, por otra parte, el relativismo moral no fuera una elección plenamente moral. ¿Queremos decir que el estupro es bueno y que el estupro es malo? ¿O acaso estaríamos *autorizados* a pensar que los códigos y costumbres de otras sociedades resultan opresivos aún si en esa cultura no se perciben de esa manera? ¿Es que no hay allí un problema importante para reflexionar sobre nuestro lugar como agentes morales y como ciudadanos? Esas creencias morales que constituyen a un sujeto, ¿son igualmente valiosas?

También trabajamos con situaciones dilemáticas posibles de suceder, en este caso el recurso ya no es una noticia sino ponerles en situación, llevarles a comprometerse con ella, invitarles a ponerse en el lugar del/la protagonista.

Malena tiene dieciocho años y le faltan unos meses para terminar la secundaria. Estuvo dos años buscando un trabajo estable para ayudar a su mamá, porque su sueldo no alcanza para sostener a los cuatro hijos. El menor tiene síndrome de down y hay que llevarlo al médico bastante seguido. Hasta hace poco, conseguía “changas” temporales y muy esporádicas pero ahora acaba de ingresar a trabajar en un shopping. El trabajo es bastante agradable y todas sus amigas envidian la suerte que tuvo al ser elegida como recepcionista del lugar. Ella sabe que la tomaron porque es alta y bastante bonita. Usa un uniforme de pollera corta y se tiene que sentar en un banco alto, porque mostrar las piernas parece ser parte de todos los trabajos de

ese tipo. Además está contratada “en blanco”, va a tener obra social, vacaciones y todo eso. Ni su mamá consiguió tantos beneficios. Aunque siempre discutían por cualquier cosa, ahora se ha transformado en “la hija perfecta”, de la cual le habla maravillas a todas las vecinas. Puede estudiar por las noches y, en poco tiempo más, espera ingresar a la facultad.

En su segunda semana de trabajo, ingresa al shopping un grupo de adolescentes con síndrome de down, que vienen acompañados de su maestra. El jefe de Malena, que está en el piso superior observando la escena por el monitor, llama de inmediato a la recepción y le indica que les impida el ingreso, porque “esos mongos afean todo ¿viste?” Malena sabe que no tiene forma de convencer a su jefe y que él, a su vez, responde a la directivas de la empresa. Mientras se acerca al grupo, piensa que no solucionaría nada si se negara a cumplir la orden, porque de todos modos alguien los echaría. Pero también se siente mal al pensar en Lucas, su hermanito que un día podría formar parte de un grupo como ese. Tiene que hablar con la maestra y pedirle que se retiren, pero se detiene unos pasos antes de llegar.

Este tipo de dilemas permite comprender que toda valoración moral está posicionada y demanda una respuesta concreta y efectiva de parte del sujeto moral, que es dificultoso un punto de vista externo respecto de las valoraciones morales. En otras palabras, que las opiniones encontradas y contrarias se evalúan siempre desde una comprensión interna de lo que está en disputa y suponen una guía para la acción.

Consideraciones finales

La enseñanza en DDHH, como toda práctica, es una práctica situada que es preciso adecuar de acuerdo con las características de los alumnos con quienes estamos trabajando, de la institución de pertenencia, de las características del espacio (si es curricular o no, si es enseñanza formal o informal, etc.) en el cual nos proponemos tratar el tema de los DDHH. Cada espacio, asimismo, se propone sus objetivos a mediano y largo plazo, y de ellos dependen las actividades concretas que cada uno emprenda. Ahora bien, consideramos que la promoción y defensa de los DDHH es imprescindible que esté acompañada, máxime en materias como la nuestra, de una reflexión crítica respecto

de la fundamentación de aquellos principios, normas o valores que defendemos. Esta es la diferencia básica entre la enseñanza de valores y la reflexión crítica sobre aquello que consideramos “bueno” o “correcto”, como así también sus contrarios.

Por último consideramos que forma parte de un compromiso con la formación de una ciudadanía crítica, el poder problematizar los mensajes del discurso pedagógico. En este sentido, tal como expresamos al comienzo, el curriculum opera formas de transmisión de la cultura que dan lugar a cosmovisiones, a posiciones epistemológicas, y por lo tanto, a prácticas que necesitamos interpelar. Así, el currículum como colección no sólo pone a disposición un recorte estanco de las disciplinas sino que allí jerarquiza saberes en términos de los tiempos que la escuela debe disponer para cada uno. Qué disciplinas conservan su estatus y cuáles lo van perdiendo, también nos interpela como trabajadoras de la educación, ya que allí se define la herencia y la transmisión generacional.

Bibliografía

Aguillera Portales, R. (comp.) (2009) *La enseñanza de los Derechos humanos*. Monterrey, México: CECYTE,

Gil Cantero, F. (1991) "La enseñanza de los Derechos Humanos", *Revista española de pedagogía*, 190, pp. 535-561.

Parellada, R. (2010) "Filosofía y Derechos Humanos", *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 745, pp. 799-807.

Putnam, H. (1994) *Las mil caras del realismo*. España: Paidós I.C.E./U.A.B.

La literatura, la historia y los Derechos Humanos en la construcción de sentidos en la escuela secundaria.

Galla Silvana Marcela¹

Los Derechos Humanos son el producto de un sostenido desarrollo histórico, en el cual las ideas, la opinión pública, el sufrimiento de los pueblos y la lucha de todas las naciones por la dignidad humana, han ido modelando la voluntad política para afirmar la gran conquista del ser humano: el reconocimiento universal de que toda persona tiene derechos por el mero hecho de serlo.

Concebir a la educación como construcción cultural y social nos permite desarrollar acciones pedagógicas orientadas a la formación, en los jóvenes, del pensamiento que permita distinguir o reconocer los hitos que se han destacado en la historia nacional y que gestaron a su vez, diversas maneras de interpretar lo político y lo cultural. Tomar conciencia a partir del conocimiento objetivo de la realidad, de la historia y sus fuentes, posibilita la reflexión sobre lo conocido, y en lo posible, la intervención del sujeto histórico en su circunstancia.

Entre otras características, el rol docente debe aportar a la construcción de sujetos críticos de sí mismos y de su contexto histórico, promover la formación de sujetos comprometidos con el ejercicio y defensa de los Derechos Humanos y su conocimiento. La enseñanza de los Derechos Humanos no debe ser la mera transmisión de datos y sucesos, sino que en los espacios institucionales de la escuela deben ser también donde se practique, y se persiga trascender los muros escolares, porque el ciudadano que se modela en tantos años de escolaridad, debe ser aquél que sea comprometido con valores democráticos.

Como docentes, ¿Cómo traducimos lo abstracto de una ley en algo concreto? ¿Cómo hacemos coherentes nuestras prác-

¹ Docente en IPEM N° 21 Alfonsina Storni. Titular cátedra Lengua y Literatura. Profesora Licenciada en Letras Modernas. Egresada FFyH. U.N.C. Proyecto de investigación: Literatura y Derechos Humanos. Contacto: sgmsga-lla@gmail.com

ticas pedagógicas según las políticas educativas en Derechos Humanos? Son algunas de las preguntas que me interpelan, cuando me dispongo a planificar la didáctica en estos temas.

Me desempeño en el ámbito de la educación de la provincia de Córdoba desde hace 25 años. La mayor parte de mi paso por las aulas ha sido en escuelas públicas. Ello me ha permitido experimentar al fenómeno de la educación en su verdadero significado social y democrático, lo que, junto a los fundamentos epistemológicos de la misma y desde el convencimiento que la educación es un derecho, persigo siempre provocar en mis alumnos la apetencia por el conocimiento. Comprender el sentido social y democrático de la educación no escapa a la enseñanza en escuelas de gestión privada, sólo que dicho sentido depende del compromiso de los docentes en su práctica pedagógica, compromiso que también se ve o no se ve, en escuelas públicas. La educación es un acto político, y en ello va el sentido que el docente y los alumnos también le asignen a dicho acto. El propósito de participar en esta instancia es el de hacer conocer en vuestros ámbitos académicos, *una* experiencia realizada en *una* escuela de nivel medio de nuestra provincia, abordando la temática de la educación y los derechos humanos. Y remarco el determinante numeral “una” porque aquí relataré la experiencia de mis alumnos del IPEM N° 21 Alfonsina Storni, ubicado en el mapa del “gran Córdoba”. A su vez, mi preocupación por el tema y su relación con la escuela media, surgió cuando pude comprobar qué lejanos les parecían aquellos momentos de la historia a los jóvenes, y esto es así por la edad cronológica de los alumnos y su desarrollo cognitivo, pero también por el tratamiento “al pasar” que se hacía en algunas cátedras de historia o de formación ciudadana, *el no llegar nunca a esa parte del programa que pide la currícula escolar*, hicieron que me centrara en el tema. Y por otro lado, renovar el canon literario en la enseñanza de la literatura, sin perder de vista los lineamientos del Ministerio de Educación de la Provincia. Si la práctica docente se resiste a flexibilizar sus estructuras, la falta de comprensión con el universo de los jóvenes, siempre será costosa. Y si no mostramos el pasado a los jóvenes, el futuro será más incierto de lo que es. Como si se hablara de otro país. Y sí, seguramente que era otro país aquél de los años setenta, pero los docentes tenemos la responsabilidad, en cualquier asignatura que fuere, de provocar la pregunta que interpele a un pedazo de historia reciente

que es para muchos adultos, al menos incómoda de abordar y para muchos jóvenes, la problemática de los derechos humanos quedará desconocida. Existen memorias que son necesarias de ser conocidas por las generaciones de hoy, por los jóvenes que en la edad de adolescencia y juventud comienzan a construir un espacio mental hecho de símbolos, relatos, razones y sin razones, diversos argumentos, sensibilidades, documentos fácticos, arte... que coadyuvan en la formación de un conocimiento que será el comienzo de un sujeto social e histórico dueño de sí.

Así, la lejanía cronológica, la falta de abordaje o superficialidad en el tratamiento del tema, mis convicciones como trabajadora en la educación, y el placer de enseñar literatura, provocaron que me pusiera manos a la obra.

Descripción del proyecto:

El proyecto lleva el nombre **“Hagamos memoria”**, porque consideramos que la construcción colectiva de dicha memoria, referida a la última dictadura cívico-militar merece ser elaborada y re creada desde lo público y colectivo, merece ser conocida por jóvenes que, posiblemente no conocerían tales hechos históricos si no es la escuela la que provee de dichos conocimientos y con ello, la formación de ciudadanos conscientes de que historias tan oscuras para la Patria nunca más deben ocurrir.

El primer marco que tuvo la planificación fue la Ley de Educación Nacional N°26.206, la que en el **Capítulo II, Fines y Objetivos de la política educativa nacional** dice en su **artículo 11, inciso c**: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.” Y en el **Capítulo IV**, dedicado a la **Educación Secundaria**, encontré en el **Artículo 30, inciso a**, otro fundamento más específico: “Brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.”

Luego tuve que elegir en qué formato didáctico incluiría el tema. Seleccioné el formato Proyecto de Investigación, y el eje didácti-

co que guió el trabajo fue **la hermenéutica del texto literario y de la documentación histórica**. El proyecto estuvo dirigido en cuanto a su estructura y pasos, por la docente, ya que partíamos de un estado de poca autonomía de trabajo por parte de los alumnos a causa de la deficiente práctica de estudiar según proyectos u otro formato curricular. En estos casos, es necesaria la guía permanente del profesor, pero a la vez, hay que posibilitar la innovación o el agregado de elementos al proyecto desde inquietudes que surjan de los estudiantes a medida que se despliega el trabajo de lectura e investigación. Se desarrolló evitando momentos estancos, permitiendo la fluidez en el proceso mismo de lecturas, diálogos, análisis de lo que se leía en las clases destinadas al proyecto, los alumnos escribían sus propios comentarios u opiniones, se deliberaba permanentemente después de las lecturas, se proyectaron videos, películas referidas a la última dictadura militar en nuestro país, sus causas y consecuencias, y se le dio una especial atención a la organización y accionar de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Desde lo didáctico, el proyecto tuvo dos maneras de organizar la información que se trató: una, la bibliográfica: elección de un **tema**: *los Derechos Humanos y la última dictadura militar, su manifestación en la literatura*; elaboración de un índice o guía de trabajo para el docente, **búsqueda de información** por parte del docente, **organización** de dicha información, **lecturas, análisis y conclusiones grupales** frutos del **debate** al finalizar el proyecto.

La otra manera, tuvo los siguientes pasos:

- Motivación a partir de la lectura literaria (con la obra literaria: Los sapos de la memoria de Graciela Bialek).
- Apuntar problemas o preguntas que se generan a partir de la lectura de la novela.
- Explicaciones básicas de teoría literaria y recursos utilizados en el texto de la novela.
- Planteo de hipótesis o respuestas intuitivas por parte de los alumnos a medida que se leía la novela.
- Presentación de instrumentos para la búsqueda de información a los alumnos (uso de Tic y uso de la bibliografía).
- Recogida de datos, selección, clasificación, realización de cuestionarios a adultos integrantes de sus grupos familiares, escritura del informe por cada alumno, conclu-

siones o generalizaciones (comunicación) en plenario y por escrito individualmente, luego de la visita al Espacio para la Memoria La Perla.

- De acuerdo con los **criterios de evaluación** planteados en la planificación de la asignatura nos guiaron los de:
- Disposición para acordar, disentir y respetar la opinión de los demás.
- Valoración del trabajo colectivo para el mejoramiento del intercambio comunicativo y social.

Y los **objetivos**:

- Conocer los acontecimientos histórico-nacionales políticos desde el período 1973 – 1976 – 1983.
- Valorar la trascendencia socio-política de la organización Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.
- Propender a crear conciencia ciudadana en el alumnado.
- Valorar la importancia de vivir en sociedades democráticas.
- Reconocer la importancia estética de discursos ficcionales.
- Conocer y defender los Derechos Humanos.
- Aprovechar las lecturas para recreación y para enriquecer argumentos.
- Demostrar la validez y utilidad del debate democrático.

Fueron dos ciclos lectivos dedicados a este proyecto: en los años 2013 y 2017. Y participamos mostrándolo a la comunidad educativa en sendas ferias culturales que se realizaban en la zona, una feria cultural y literaria organizada en red por las escuelas primarias y dos escuelas secundarias ubicadas en zona noreste de la ciudad. En las dos oportunidades nos acompañó la autora de la novela leída y analizada, Graciela Biale.

Desarrollo del proyecto:

En el año 2013, entre el grupo de alumnos había una joven que provenía de otra provincia, y que había arribado a nuestra ciudad, por migración de su familia y aquí terminaría sus estudios secundarios. Días posteriores al regreso de la visita al Espacio para la Memoria La Perla, hicimos el debate en el aula.

Y entre los diálogos y comentarios de los jóvenes acerca de lo que habían registrado y qué sentimientos y razonamientos había provocado el lugar, esta joven niña comentó dirigiéndose muy cercana a mí: *"Mi papá es hijo de padres desaparecidos"*. ¡Cuál sería mi sorpresa! Me acerqué y creo que instintivamente pregunté cómo lo sabía su padre y su familia. A lo que ella respondió que antes de morir la mujer que lo había criado y le había dado su apellido, y que todos ellos la consideraban su abuela, se lo había confesado. Esa mujer había sido enfermera en el hospital en donde se perpetrara la apropiación. Le pregunté si su papá había buscado su origen familiar verdadero, y me respondió que su padre no quería averiguar nada. Le seguí preguntando si a ella le intrigaba y deseaba saber; ella me respondió que sí quería, porque además era mamá adolescente, tenía una beba de casi dos años en ese momento, y que su mamá también se lo había aconsejado, pero que su padre no estaba dispuesto a saber. Ante tamaño cierre de proyecto, días después hablé con la directora del colegio y le comento esta situación. La señora directora me permitió acceder a los documentos escolares que había en el legajo de la alumna, porque mi intención fue la de comunicarme con la organización de abuelas de plaza de mayo en Córdoba. Al leer dicha documentación, comprobé su derrotero por distintas escuelas de tres provincias en total, derrotero que compartía con su hermano menor, que también era alumno de nuestra escuela. Me contacté vía telefónica con la agrupación de abuelas de plaza de mayo. Me identifiqué, expliqué de mi trabajo, de que la autoridad de la escuela estaba en conocimiento de la situación. Me respondió quien me atendera, que había que esperar procesos personales por parte de la persona en cuestión. Y ahí quedó parte de esta historia, y en mi memoria, dispuesta a retomarla en algún momento.

Durante el ciclo lectivo 2017, el proyecto se plantea desde lo institucional. Aunque en cada salida didáctica se solicita la colaboración de otros docentes, esta vez se incluía el trabajo en el aula, con las cátedras que quisieran aportar materiales y estudios de modo paralelo y conjunto. Por supuesto que muy poco de ello sucedió. La cátedra Lengua y Literatura llevó a cabo el proyecto, una vez más.

Nuevamente la lectura motivadora fue la novela Los sapos de la memoria. Se agregó material en videos, revistas, documentos, canciones del rock nacional, que retratan la época y

que los estudiantes debían analizar. Las canciones, la moda de la época, forman el contexto necesario en la construcción de sentidos mientras también se va construyendo el conocimiento. A mediados del 2017 se realiza la presentación del libro de Ana Iliovich: El Silencio. Postales de La Perla. También se incluyeron para la lectura algunos capítulos de este texto, al que los alumnos leyeron con gran asombro y muy impresionados con el relato de Ana. En este punto hubo que deliberar sobre los límites de la ficción literaria y el testimonio crudo y doloroso de una sobreviviente de ese campo de concentración. Hacia el mes de septiembre se realizó el viaje a La Perla. Las vivencias y el proceso de aprendizaje al recorrer el lugar son determinantes, hay un antes y un después de conocer el sitio. Hay otra manera de observar la realidad, lo que sucedió en el país y la circunstancia más cercana que tengan cada uno de los alumnos que participaron en sus vidas. Ello quedó demostrado en el debate oral que se realizó posteriormente, en la escuela, y lo que dejaron por escrito, cada uno de los estudiantes, en una carpeta que organizaron, incluyendo las fotografías que habíamos tomado con nuestros teléfonos móviles.

Luego del recorrido por los espacios cubiertos de La Perla, junto al guía que les iba explicando la historia del lugar, los alumnos se dirigieron hacia uno de los rincones del predio, donde hay un “mangrullo”. Preguntaban qué era, a lo que fuimos explicando junto a la profesora que nos acompañaba. De pronto, veo que se arremolinaban sus cabezas y celulares, fotografiando algo, en el suelo. Me acerco a ellos, y lo que les llamaba la atención y fotografiaban, era una pequeña flor de color rojo, que luchaba por nacer y sobresalir en medio del pasto seco del lugar. Esa imagen fue la portada de la carpeta que obsequiaron a la escritora Graciela Bialek, insistentemente le pidieron que aceptara el regalo. Ello sucedió al mes siguiente, durante la Feria Cultural que realizaba la escuela conjuntamente con otras escuelas del barrio y de la zona. Al abrir la carpeta, que contenía estas fotografías y los manuscritos de los estudiantes en donde manifestaban sus opiniones acerca de lo que fue la última dictadura militar en el país y en Córdoba, Graciela Bialek manifestó sinceramente en su rostro y en su mirada la emoción que le producía la imagen de la pequeña flor. Y me dijo: “¿Viste lo que hacen los chicos?”

Conclusión:

Toda la carga simbólica de aquella parte de la historia estaba concentrada en esa flor. ¿Cómo era posible que despertase el interés en los alumnos aquella imagen en medio del campo? Porque estos jóvenes no suelen participar, por ejemplo, de las marchas del 24 de marzo, en donde vemos en miles de manos la flor roja, hecha de papel. ¿Acaso subyace en el inconsciente colectivo que permite la manifestación y el descubrimiento de estos símbolos creados por la comunidad y se van registrando, se van guardando en el saber compartido de un Pueblo? Estamos convencidos de que es así. Esa puede ser la explicación al hallazgo y el interés inocente de un grupo de jóvenes por una ignota florecilla en un lugar paradigmático de la historia nacional.

Al decir de Diego Tatián: “Aunque parezca que el tiempo sólo acumula muerte sobre muerte, la vida brota en los resquicios de la historia.”²

2 Secretaría de Extensión. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Actividades culturales: Apertura de la muestra fotográfica “Lo imposible sólo tarda un poco más.” 11 de septiembre, 2017. Área de Comunicación – FFyH. Recuperado de: ffyh.unc.edu.ar/extension/2017/09/11/apertura-de-la-muestra-fotografica-lo-imposible-solo-tarda-un-poco-mas/ - <https://ffyh.unc.edu.ar/lo-imposible/> - ffyh.unc.edu.ar/lo-imposible/voces/el-arbol-de-la-vida-la-trama-de-la-historia/ Consultado el 15 de marzo de 2019.

Bibliografía

Bialet, G. (2010) *Los sapos de la memoria*. CB Ediciones.

Diseño curricular de la Educación secundaria: Encuadre general-Tomo I- 2011-2015 Anexo I. (Págs.28-42): opciones de formatos curriculares y pedagógicos. bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003225.pdf

Iliovich, A. (2017) *El silencio. Postales de La Perla*. Los Ríos Editorial.

Ministerio de Educación. (2006) *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 argentina.gob.ar/educación/validez-titulos/glosario/ley26206

Territorios y espacios públicos. Una reflexión a partir del programa educativo en derechos humanos “Jóvenes y Memoria- Córdoba”

Lucía Capriotti; Virginia Carranza; Laura Arese¹

Introducción

Jóvenes y Memoria – Córdoba es un programa educativo sobre derechos humanos y memoria local que impulsan desde hace 8 años conjuntamente el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera y un equipo extensionista de la FFyH. Sus destinatarios son tanto docentes de escuelas secundarias como educadores de contextos no formales que trabajan con jóvenes. Su objetivo es activar en diversos ámbitos de formación juvenil procesos colectivos de construcción de memorias locales tomando como eje la historia reciente y derechos humanos. Los y las educadores que participan en el programa coordinan un trayecto de investigación llevado adelante por un grupo de jóvenes en relación a estas temáticas. El equipo coordinador del programa ofrece instancias de acompañamiento y formación teórico-metodológica para orientar este proceso.

La presente ponencia se propone reflexionar sobre los sentidos de lo público que se ponen en juego en nuestra experiencia en este programa. Más precisamente, buscamos sistematizar algunas reflexiones acerca de los desafíos y tensiones que surgen de la apuesta del programa por tejer con el hilo de la memoria de la historia reciente y el lenguaje de los derechos humanos un vínculo entre tres espacios públicos de características diferentes: la escuela, “la institución social” por excelencia, extendida y presente en casi todos los rincones de nuestro país; la universidad, un espacio de construcción de saberes menos accesible, a pesar de los esfuerzos por hacerla más accesible; y un espacio de memoria, institución reciente y novedosa,

¹ Espacio para la Memoria La Ribera; Facultad Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC); FFyH-UNC

habitada, recorrida y (re)conocida por un público también de características singulares. ¿Qué sucede cuando una interrogación en torno a los derechos humanos y la memoria local formulada por parte de un grupo de jóvenes, en una escuela, se hace pública?, ¿qué significa ese “hacerse pública”?, ¿qué sentidos de lo público podemos (re)descubrir en el desplazamiento que se produce cuando un trabajo de interrogación trasciende las fronteras del aula y de la propia escuela para disputar un sentido sobre los derechos humanos y su historia?, ¿qué lugar ocupan la universidad y los sitios de memoria, en cuanto espacios públicos, en esa apertura de sentidos?, ¿qué desafíos suponen a nuestra noción de público estos desplazamientos? Orientadas por estas preguntas, buscamos explorar la medida en que hacer de la memoria y derechos humanos el centro de un proyecto de educación pública, introduce una serie de complejidades que permiten repensar nuestra noción de lo público.

Públicos

Decimos que escuelas, sitios de memoria y universidad son espacios públicos. Con ello no nos referimos estrictamente al hecho de que las dos últimas, y gran parte de las primeras, son instituciones estatales, es decir, instituciones financiadas por el estado y al servicio de objetivos específicos establecidos en leyes y programas de política estatal. Proponemos pensar ahora lo público en un sentido más amplio.

En primer lugar, y atendiendo a la heterogeneidad de estas tres instituciones, pensamos lo público en plural: decimos “públicos”. En segundo lugar, y atendiendo a aquello que estas instituciones tienen, no obstante, de similar, entendemos lo público en relación a aquello que como espacio lo público *contiene*. Es decir, podemos decir que, en un sentido muy general, los públicos son espacios de deliberación, disputa y construcción de sentidos en torno a *lo común*, esto es, en torno a un conjunto de temas, problemas, cuestiones que nacen de la vida colectiva, que conciernen a proyectos compartidos, y que en cierta medida trascienden (aunque no dejan de interpelar, enfrentar o convocar) intereses individuales o sectoriales. Así, decimos que sitios de memorias, universidades y escuelas, son públicos en tanto los tres alojan controversias en torno a lo común.

En tercer lugar, en tanto espacios, los públicos se caracteri-

zan también por la singularidad de sus vías de ingreso. En principio, cierta representación corriente sugiere que son públicos aquellos espacios donde estas vías son anchas, tan anchas como para que puedan entrar todos y todas sin dificultad, sin orden de importancia, sin peaje ni garita de control. Los públicos tienen entradas tales que para atravesarlas solo basta acreditar que se está preocupado por aquello sobre lo cual en lo público se disputa, se delibera, se construye. De este modo, la universidad, las escuelas y los sitios de memoria son públicos porque, aún cuando sus vías de ingreso no son nunca lo suficientemente anchas, aspiran siempre a su ensanchamiento. O para decirlo de otra manera: son instituciones públicas porque se incomodan o pueden ser incomodadas por el hecho de que alguien señale la mera existencia de garitas y barreras (materiales o simbólicas, se entiende) en sus vías de acceso.

Y por último, partimos de una idea también corriente en torno a lo público, pero que es importante explicitar: lo público debe ser preservado, debe ser ampliado y potenciado, porque es un tipo de espacio que tiene un potencial emancipatorio, crítico y transformador. Y debe ser preservado también porque es frágil, porque está siempre amenazado. En la medida en que no se identifica con la mera estatalidad, la estatalidad no es garantía última de su preservación (aun cuando sea de importancia central). Y en la medida en que no es sólo lo otro de lo privado, la privatización no es la única amenaza -aunque sí una de las más importantes-, a la que debemos atender. Las escuelas, los sitios y las universidades, así, son espacios públicos porque tienen este potencial transformador y porque suscitan nuestra preocupación por su socavamiento o despotenciación, y convocan nuestra imaginación para sostener su engrandecimiento, su potenciación. En suma, como todos los espacios públicos, implican a quienes los habitamos en una reflexión práctica sobre sus límites actuales y potencialidades no realizadas.

Ahora bien, si algo nos han enseñado debates políticos recientes, en especial, los debates feministas, es que esta definición y reivindicación general y rudimentaria de lo público que aquí ofrecemos como punto de partida, sólo puede ser sostenida si inmediatamente aceptamos algunos reparos. Y es en esos reparos que nos proponemos pensar la complejidad de lo que el Jóvenes y Memorias moviliza en torno a lo público.

Públicos y contrapúblicos: ¿cómo entran en relación distintos espacios públicos?

El primer reparo, refiere a la idea de heterogeneidad: los públicos no son solo distintos, plurales, heterogéneos, también sostienen relaciones de poder entre sí. Hay públicos hegemónicos, y hay públicos contra-hegemónicos; públicos y “contra-públicos” (cf. Warner, 2012; Fraser, 1993). O desde otra perspectiva: hay públicos que gozan de mayor legitimación social, cuyos códigos son fácilmente audibles por distintos públicos, más amplios, y otros públicos marginales, subalternizados. Esto implica pensar las relaciones entre los públicos de una forma no ingenua: ¿cómo pueden entrar en relación espacios públicos diversos evitando establecer formas de subordinación entre sí?

Como dijimos, el programa propone que las escuelas se conviertan en espacios de construcción de perspectivas y conocimientos sobre derechos humanos y memoria. Ahora bien, lo proponen sitios y universidad, dos espacios que cuentan con una relativa legitimidad en este sentido, de la que carecen las escuelas en general, y las escuelas urbano-marginales, en particular. Entonces: ¿cómo evitar que esos espacios públicos de gran legitimación en la producción de ciertos saberes, provoquen una imposición de sentidos en esos otros públicos con los que entran en relación? En realidad, no se trata de otra cosa que de la pregunta clave del hacer extensionista: ¿cómo producir una genuina co-construcción de saberes y pareceres, cómo hacer circular los sentidos en múltiples direcciones y no sólo en una dirección lineal que va de un lugar legitimado, a otros lugares que sólo se visualizan como carentes y receptores?

Una de las características del Jóvenes y Memoria, que sugiere una respuesta y una apuesta en este sentido, tiene que ver con su énfasis en el enfoque *local* de los procesos de investigación que promueve entre los/as jóvenes. Como dijimos, el programa propone que los y las jóvenes realicen investigaciones en torno a su entorno local, convocando a actores e instituciones locales, a partir de preguntas vinculadas a su proximidad². Agregamos a esto algo importante: también se impulsa que esos grupos den a conocer y circular esas producciones en

² Nota al pie: explicar el sentido de lo local como proximidad según Diego Díaz, Jóvenes y Memoria La Plata. No lo agregaría al cuerpo del texto para no hacerlo muy denso. Se puede charlar en la instancia de preguntas.

esos contextos. De este modo, se busca producir en lo “local” una comunidad de escucha que sólo es posible construir a partir de la novedad de ciertas voces que convocan esa comunidad: la voz de los/as jóvenes. Así, los dispositivos educativos que el programa pone en marcha, suponen que ni la universidad ni el sitio sustituyen esa comunidad de escucha, aunque por supuesto puedan representar también otras comunidades de escucha dispuestas a oír a los y las jóvenes. Pero en cierto sentido, el supuesto es, o debe ser, según fuimos aprendiendo, que no es esa escucha que ponemos desde el sitio y la universidad lo central. Quienes hablan en las investigaciones son quienes interpelan y eligen construir una comunidad con esa interpelación. Así, los y las jóvenes, pueden preferir dirigirse a otro/as interlocutor/es: otros jóvenes, sus vecinos, sus directivos de la escuela, de su barrio, o su ciudad. En esa elección, emerge o se fortalece un público que es distinto del universitario y del de los espacios de memoria, un público que tiene sus propios habitantes, sus tiempos y modos de expresión. Incluso sus propios temas, aún cuando supongamos estar hablando de lo mismo: memoria y derechos humanos. Esto nos lleva a un segundo reparo.

Lo público y lo común: ¿de qué (no) se habla en público?

Distintas perspectivas críticas, especialmente provenientes del feminismo, alertan sobre el hecho de que nuestra definición de lo público supone un determinado contenido: lo “común”. La advertencia consiste en señalar que lo común no es sólo aquello sobre lo cual lo público trata, sino que es aquello sobre cuya definición lo público disputa. Dicho de otra manera: los temas consagrados como públicos históricamente implicaron el silenciamiento y exclusión de temas y problemas que eran considerados privados (en el doble sentido de “privado” como propio del ámbito de lo íntimo o doméstico, y propio del ámbito de lo económico y su lógica). Sólo con la disputa política estas exclusiones pudieron ser cuestionadas, y así, cosas privadas se convirtieron en cosas públicas. Entonces, una concepción potente de lo público debe admitir que no es posible delimitar de antemano su contenido legítimo, es decir, aquello que pueda ser considerado asunto común y aquello que no. Un público que preserve su potencial emancipador, debe ser capaz de habilitar cuestionamientos acerca de su propio contenido y de los crite-

rios con los que legitima su inclusión.

Esto nos lleva a pensar en otra clave el “común” sobre los que estas tres instituciones tratan en el programa Jóvenes y Memoria. Como dijimos, en este programa un sitio de memoria, escuelas y universidad se encuentran en torno a un tema: la memoria del pasado reciente y los derechos humanos. Este encuentro es posible porque ambos temas han alcanzado legitimación como cuestiones de interés público, como concernientes a la vida en común; es por eso que pueden ser objeto de trabajo y reflexión de estas instituciones públicas. Ahora bien: ¿qué memorias son memorias colectivas y por tanto públicas, y cuáles todavía permanecen en el orden de lo privado? ¿Qué dolores han podido convertirse en reivindicaciones de derechos y cuáles son todavía reclusos al ámbito de la desgracia personal, íntima, barrial, accidental, pero no pública? ¿Qué formas de significar los derechos son audibles públicamente y cuáles todavía no? ¿Qué lenguajes son capaces de nombrar públicamente lo “común” que hay en las experiencias relativas al pasado reciente y cuáles son lenguajes inaudibles? ¿Y qué es lo que ese lenguaje no nombra y lo que nombra? En síntesis: si la memoria y los derechos humanos nos interesan como discurso público, es necesario preguntarse por los alcances y límites de esa operación histórica de inscripción de ciertas cuestiones en lo público que estos discursos posibilitan.

De nuevo el énfasis en lo local provee una clave para pensar esta compleja cuestión. El programa Jóvenes y Memoria parte del reconocimiento de que la perspectiva local no es la reproducción a otra escala de un ejercicio de memoria y reivindicación de derechos que, en otro nivel, más macro, más global e institucionalizado, ya hemos transitado, ya conocemos. Es decir, no se espera que los y las estudiantes descubran en las tramas micro de sus comunidades eso que las investigaciones consagradas, las leyes y los juicios, ya han descubierto antes. Hemos aprendido que no debemos esperar (sólo) tal cosa. O que al menos, tenemos que estar atentos y abiertos a algo (mucho) más que eso. Pues ese dirigirse a una “comunidad de escucha” propia, local, que mencionamos recién, implica que la voz de los y las jóvenes no deba amoldarse a lo audible en los sitios de memoria y en la universidad, que no responda a los sentidos, lenguajes y temas centrales legitimados en esos espacios, sino que puedan surgir otros sentidos, lenguajes y temas vinculados

a los derechos humanos y las memorias. Lo local funciona así como construcción de comunidad de escucha, pero no para que sea escuchado aquello que ya se dice en otras partes, sino como comunidad en donde la nueva escucha habilitará otra habla y por tanto, nuevos sentidos en torno a lo que debe adquirir el estatus de lo común.

Sintetizando esto y lo que dijimos en el punto anterior: comprender la dimensión constitutivamente plural de los públicos y la dimensión constitutivamente controvertible de sus temas, implica entonces, en términos de esfuerzo pedagógico, sostener como valiosa esa alteridad de los discursos que el programa produce en las escuelas: su alteridad en términos de tiempos, lenguajes, expresiones, temas. Esto implica por supuesto, no sólo una declaración de intenciones, sino inventar dispositivos pedagógicos, marcos metodológicos y orientaciones prácticas que promuevan y valoren esa alteridad.

Los públicos y sus voces: ¿quiénes y cómo hablan en lo público?

Quisiéramos agregar un último reparo y problematización en relación a nuestra noción de lo público. Si el anterior reparo se refiere al *qué* de lo público, (qué alcanza y qué no alcanza estado público), este se refiere al *quiénes*: quiénes pueden hablar en público, es decir, acceder a un espacio de audibilidad para sus pretensiones de disputar y construir sentido en relación a las cuestiones de interés común. Así como los públicos por definición no son hospitalarios para todos los temas, tampoco lo son para todos los sujetos. Los públicos no sólo suponen definiciones controvertibles de lo común, de aquello sobre lo que es legítimo hablar, sino también definiciones controvertibles de cómo y por tanto, implícitamente, quiénes pueden hablar. En palabras de la feminista Nancy Fraser:

Los ámbitos públicos en sí mismos no son espacios con grado cero de cultura, igualmente hospitalarios a cualquier posible forma de expresión cultural. Más bien, consisten en instituciones culturalmente específicas (...) pueden ser entendidas como lentes retóricos, culturalmente específicos, que filtran y alteran las expresiones que enmarcan; pueden acoger algunas formas expresivas y otras no (Fraser, p. 44).

Esta observación no implica desechar lo público por su carácter constitutivamente excluyente. La historicidad y singularidad cultural de un público le impone límites en relación a aquello que puede alojar, pero también constituye su potencia; pues es desde ese horizonte histórico y cultural singular que puede producir sentidos. Entonces, de lo que se trata no es de aspirar a una esfera pública culturalmente neutra, sólo caracterizada por las condiciones formales que garantizarían el ingreso de todos los sectores. La experiencia feminista demuestra que, aun cuando las barreras formales se levantan, por ejemplo, con la aceptación de mujeres, e incluso, en los casos en que las barreras económicas se solivianan, las exclusiones persisten bajo otras formas: existen formas de hablar, identidades y voces, que resultan menos audibles, que no resuenan, voces que, formal e incluso materialmente admitidas en lo público, son ignoradas en él. La respuesta a estas exclusiones no puede consistir sólo en esforzarse por eliminarlas. En la medida en que esas exclusiones definen a lo público del que se ven excluidas, requieren una tarea más ardua: deben ser tematizadas, deben convertirse explícitamente en temas de disputa de lo público.

Nuevamente, nuestra experiencia en Jóvenes y Memoria se vio atravesada por esta compleja dimensión de lo público. Pensemos en los espacios públicos en los que se ha habilitado palabras de memoria sobre el pasado reciente y los derechos humanos: ¿quiénes han sido habilitados para hablar en esos espacios? ¿Qué barreras invisibles dificultan que todos y todas puedan tomar la palabra sobre estos temas? Nos interesan aquí no todas las barreras y obstáculos sino sólo algunas de las más importantes que encontramos en nuestro trabajo con las y los jóvenes. Dos grandes cuestiones pueden ser pensadas bajo esta luz. La primera concierne a lo generacional, la segunda a lo popular.

El discurso sobre los derechos humanos y la memoria tiene marcas generacionales. Al menos el discurso que nos interesa movilizar en el programa, no es un discurso abstracto y globalizado, sino que arraiga en experiencias, luchas y consignas específicas compartidas. Es inevitable que surja entonces la pregunta acerca de cómo incluir en ese discurso a quiénes, nacidos después, no han sido atravesados directamente por esas experiencias y por esas luchas, quienes no han sido convocados vitalmente por las mismas consignas específicas. ¿Qué lugar en

el discurso sobre la memoria y los derechos humanos hacemos a aquellos que vinieron generacionalmente después? ¿Cómo asignarles un lugar que no sea la mera repetición, el mero recibir la posta, la mera escucha? Sabemos, además, que el asignar un lugar de pasividad a los/as nuevo/as, atenta contra nuestro propósito educativo más básico: generar perspectivas críticas. Entonces, ¿cómo evitar que el deber de recordar se convierta en un mandato moralizante vaciado de potencialidad crítica? ¿Cómo favorecer el desplazamiento del *deber* de memoria hacia el *derecho* de memoria?

Una respuesta posible a esta cuestión, parte del reconocimiento que la participación genuina en espacios y discursos públicos no consiste en simplemente verse habilitados a “expresar ciertos contenidos propositivos”, sino que implica “ser capaces de hablar con la propia voz” (Fraser, 1993, p. 44). En otras palabras: es necesario inventar dispositivos y formas de transmisión que hagan lugar a esa articulación de la propia voz de las nuevas generaciones. Uno de los aprendizajes del Jóvenes y Memoria es que la repetición de perspectivas críticas en relación al pasado no es garantía del ingreso a lo público con perspectivas críticas en relación al presente (anécdota de Blumberg). Sólo hablar con la propia voz hace posible formular a su vez perspectivas críticas sobre aquello de lo que se habla.

En segundo lugar, encontramos que es necesario pensar la cuestión del vínculo entre lo público y lo popular. No hace falta decir que este vínculo no va de suyo, que los espacios públicos, incluidas las escuelas y las universidades, históricamente han presentado configuraciones anti-populares (Rodríguez, 2013). No podemos dar por sentada la superación de esta tensión. Debemos volver a preguntarnos, en relación a la cuestión que nos ocupa, derechos humanos y memoria, qué lugar hacemos en estos espacios públicos a las voces populares. Muchas de las escuelas a las que llegamos son de sectores urbano-marginales, en donde los medios de acceso a los debates sobre la memoria y ddhh han sido históricamente limitados. No alcanza con incluir materialmente a estos sectores en espacios de debate en torno a la memoria. No alcanza con hacer llegar a las escuelas los buenos materiales preparados por el gobierno anterior sobre estos temas. Además, debemos afrontar la pregunta sobre cómo la exclusión social, al igual que la diferencia generacional, atraviesa y marca, de manera invisibilizada,

los discursos legitimados de memoria y derechos. Y así, cómo pueden transformarse estos discursos, no sólo en sus temas sino también en sus modos, cuando estos temas son tomados por sectores populares. En definitiva, los discursos de memoria y derechos humanos que buscamos sembrar, deben poder recoger diferencias generacionales y sociales que hoy nuestros lenguajes no alcanzan a reflejar o incluso, ocultan y de algún modo por ello legitiman.

A modo de conclusión

Para concluir, podemos decir que estas reflexiones nos hacen imaginar el proceso de inclusión que conllevaría el fortalecimiento de lo público no como la tranquila, sostenida, controlada expansión de las fronteras de un espacio dado, sino como una propagación rizomática que multiplica espacios y que produce aquí y allá explosiones disruptivas. Cuando pensamos qué podemos hacer sitios de memorias y universidad en relación a las escuelas, no podemos quedarnos con la imagen, aún cuando bella, de un trabajo de ensanchamiento de las avenidas que conducen allí donde ya nos encontramos. No se trata sólo de ampliar estos espacios, queridos espacios públicos, para que los y las jóvenes vengan a él. Universidad y espacio de memoria también tienen otra posibilidad, que llamamos disruptiva y rizomática.

Decimos que es rizomática porque se trata de tender lazos y sembrar preguntas, que generen una multiplicación incontrolada de conversaciones y disputas en lugares impensados; multiplicación de voces que aspiran a un habla pública en lugares que ni siquiera tienen ese estatus. Y decimos que es disruptiva porque, en la medida en que aquellos quienes no acceden a los públicos hegemónicos pueden “encontrar el tono o las palabras adecuados para expresar sus pensamientos” (Fraser, 1993, p. 36), “pueden encontrarse entre sí, y cuestionar formas de deliberación que enmascaran exclusiones” (ídem., p. 40), ingresan y disputan los sentidos de los públicos dominantes o hegemónicos tales como los conocemos; cuestionan aquello que se considera lo común, cómo es posible hablar sobre él y quiénes pueden hacerlo. Estos desplazamientos son disruptivos porque necesariamente conmueven la estructura de los públicos; ponen en evidencia aquello que sus reglas suponen y al mismo

tiempo ocultan, a pesar de sí mismas. En este sentido, el programa permite interpretar a través de una práctica concreta la divisa que mencionamos arriba: todo público debe aspirar a visibilizar los límites de su pretensión de inclusión universal. Este ejercicio de visibilización y puesta en cuestionamiento de las barreras no puede hacerse desde dentro. No pueden hacerlo las universidades y los sitios sin salir de sí mismos. Son otros los que deben hacerlo o con quienes debemos poder hacerlo. El Jóvenes y Memoria busca generar los diálogos que hagan posible esto.

Bibliografía

Warner, M., (2012) *Público, públicos, contrapúblicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N., (1993) “Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente”, *Debate feminista*, Año 4, Vol. 7.

Rodríguez, L., (2013) “Actualidad del pensamiento freireano. Seis puntos para una relectura”, *Trampas de la comunicación y la cultura*, nro 75, pp. 157-163.

Anexo

El año 2018, la Escuela Carlos Maria de Alvear de barrio Ituzaingó participó del Jóvenes y Memoria Córdoba con dos docentes, las cuales iniciaron el curso y convidaron la propuesta a sus alumnxs de 3er y 5to año.

Comenzaron a trabajar a través de preguntas en sus casas, a familias y vecinxs en torno a *qué había pasado en la dictadura en el barrio*. En términos generales la primera reacción fue de mucha resistencia a hablar, que no había pasado nada, que se vivía tranquilo. También se encontraron con información poco precisa.

Cuando profundizaron en la búsqueda con otras personas entrevistadas se encuentran con dos historias de vida del barrio: la de Raul Angel Ferreira, sobreviviente y fallecido en democracia y la de Hugo Estanislao Ochoa, que permanece desaparecido.

Además de haber sido víctimas del terrorismo de Estado, ambos habían pertenecido al Sindicato de Empleados Públicos.

A partir de estos datos lxs jóvenes se entusiasmaron en reconstruir esas historias.

En el camino de entrevistar familiares pudieron hablar con el hijo de Ferreira y con las hijas de Ochoa -las cuales viven en el barrio y son muy conocidas entre lxs vecinxs.

Con las entrevistas y la información recogida realizaron un material audiovisual y una cartilla. tipo folletos, para distribución barrial.

Luego de la presentación en el Cierre del Programa JyM, lxs

jóvenes y docentes organizaron una presentación en la Escuela, en el mes de diciembre. Convocaron a sus compañerxs, docentes, directivos, integrantes del equipo Jóvenes y Memoria Córdoba; alquilaron proyector, sonido e invitaron a los familiares de Ferreyra y Ochoa a compartir ese momento de socialización de lo producido.

Lxs familiares se mostraron sumamente agradecidxs con lxs jóvenes por su interés y su trabajo, mucha emoción invadió esa jornada en la escuela.

En conversaciones con estos familiares, pudimos registrar los movimientos que ese trabajo de lxs jóvenes había provocado al interior de las familias; volver a hablar del tema, recordar, preguntar por primera vez acerca de ciertos detalles; la necesidad de conocer y visitar el Campo de La Ribera, lugar donde habían estado secuestrados. De repente ese trabajo tuvo desplazamientos hacia el barrio y hacia esas familias, ahora movilizadas por las preguntas de jóvenes de 14 a 16 años que querían saber qué había pasado en su barrio.

Lo local y lo barrial; las nuevas formas de preguntar e interpellar de lxs jóvenes, el movimiento al interior de las comunidades; así la territorialidad fuga hacia otros espacios y generaciones, pone en marcha de nuevos engranajes de la memoria.

Jóvenes de un barrio del sudeste de la ciudad indagan sobre la historia de vida de una persona que fue vecina del barrio y provoca, por un lado, que una familia, que ya no vive en ese barrio, active sus preguntas, reactualice sus inquietudes, se sienta interpelada por este proyecto.

Y por otro lado, que una familia que sí continúa viviendo allí, sea reconocida como parte de esa historia que muchas veces es silenciada e invisibilizada.

Las historias de vida elegidas por estxs jóvenes dan cuenta de la persecución, del secuestro, de la desaparición, de la búsqueda de los restos, del trabajo del EAAF, de la restitución de las identidades, de sobrevivientes, de lucha sindical, de lucha en organismos de DDHH, de legados familiares, de luchas que continúan y otras que se truncaron, de silencios que ocultan, de espacios para recordar, de marcas de memoria.

Hacia una concepción de la experiencia empática y su rol en los museos y sitios de la memoria

Patricia Brunsteins¹

Los pasados difíciles o eventos traumáticos presentes de una sociedad merecen ser reconocidos. Son los momentos en los que un país está atravesando por un período más o menos pacífico, aquellos que son importantes para apoyar la construcción de sociedades igualitarias, inclusivas y tolerantes. Los museos y diversos espacios de la memoria son un vehículo necesario para tal fin. Los recorridos en los mismos como así también el armado de la presentación de la documentación conservada, los testimonios, y las actividades interactivas surgidas de las relaciones intersubjetivas tanto en la preparación de los espacios como en la puesta en juego de los mismos se configuran atendiendo a aspectos ligados a un conocimiento histórico de una realidad social pero también atendiendo a las emociones y los valores que entran en juego en el momento de la visibilización de ese pasado. Todos estos elementos, desde mi consideración, están presentes en la experiencia empática.

En este trabajo invito a pensar el rol que tiene la empatía en los procesos mencionados. Para ello propongo un modo particular de conceptualizarla y de comprender su rol, tarea no menor ya que desde la filosofía de la mente, la filosofía de la psicología y la neurociencia social no hay un único modo de interpretarla. Asimismo, defiendo la idea de que la experiencia empática puede ser una herramienta interesante (aunque no es la única) para la comprensión de situaciones traumáticas de individuos y de sociedades y sugiero mecanismos por medio de los cuales la empatía está presente en diversos espacios de la memoria. Finalmente, propongo su utilización como herramienta preventiva de la objetivación de los sujetos.

¿Qué es la empatía?

La noción de empatía puede ser abordada tanto desde un modo histórico como sistemático, y se puede atender, al me-

¹ Doctora en Filosofía. Docente. Escuela de Filosofía. Investigadora Ciffyh-FFyh-

nos, a tres aspectos importantes de su tratamiento conceptual. Un primer modo de concebir la empatía consiste en asociarla a un método de comprensión de las ciencias sociales, en segundo lugar, y de modo diferente, puede considerarse a la empatía como una capacidad intersubjetiva a la base de la explicación de las acciones humanas y, finalmente, también se efectúan análisis del rol de la empatía en relación con la moralidad y/o ciertos comportamientos pro sociales. En cada uno de estos enfoques, existe una rica producción filosófica contemporánea y diversas interpretaciones de la empatía.

Desde un punto de vista histórico, en los comienzos del siglo XX la empatía ha sido comprendida como un método teórico y no inferencial para interpretar las acciones humanas y se asoció fuertemente con el concepto de comprensión (*Verstehen*). A partir de la distinción metodológica entre las ciencias sociales y naturales que propugnaba un dualismo metodológico, desde Dilthey (1944) en adelante, el concepto de empatía se asoció con un posible método comprensivista de los hechos sociales. Sin embargo, dicho concepto ha recibido críticas dentro de la misma línea interpretacionista y también desde versiones naturalistas reductivas no eliminativas de las ciencias sociales, dejando de tener con el correr de la historia, el rol privilegiado otorgado al principio². No es sino hasta la década de los ochenta, en que la noción de empatía volvió a cobrar importancia a partir del debate filosófico acerca de la explicación de las acciones humanas. Desde estas perspectivas, y en el ámbito de la filosofía de la mente, se la ha considerado o bien como una herramienta alternativa excluyente o bien como coexistente con algunas teorías de la psicología del sentido común, especialmente con la teoría de la teoría o la simulación mental. Finalmente, en los últimos años ha habido una explosión de corte interdisciplinario de investigaciones en el campo de la filosofía de la psicología, la psicología cognitiva, la psicología evolucionista y la neurociencia social cognitiva respecto del fenómeno de la empatía que ha aportado resultados novedosos y subsiguientemente nuevas problemáticas. La noción de empatía que propongo se encuentra enmarcada conceptualmente en el último contexto mencionado.

Uno de los problemas que surge de la exuberancia de mate-

2 Vease Brunsteins, P. (2010) página 81.

rial de investigación y de experimentación en las áreas mencionadas anteriormente es que el término empatía refiere ambiguamente y hasta de manera inconsistente si se comparan algunos de sus modos de definirla. Como consecuencia de ello, hay poca precisión respecto de su naturaleza, alcance, funciones y criterios para diferenciarla de otros fenómenos intersubjetivos. Sin embargo, se puede observar un acuerdo en ciertos lineamientos comunes que resaltan sus aspectos cognitivos, emotivos, y morales y dos niveles de análisis diferentes: el subpersonal³ y el personal, adquiriendo por ello importancia también los estudios neuronales y motores de un lado, y los estudios relativos a su diferenciación respecto de otras capacidades intersubjetivas, a nivel personal, tales como la imitación, la simpatía, la compasión, la angustia personal, el contagio emocional, la toma de perspectiva, la atribución mental, el altruismo y la cooperación, de otro.

Se pueden reunir las diversas concepciones de empatía bajo tres grandes sentidos. Un sentido de empatía estaría representado por quienes la definen teniendo en cuenta un aspecto cognitivo y a la vez afectivo considerándola una habilidad para identificar lo que otro está pensando o sintiendo y para responder a sus pensamientos y sentimientos con una emoción apropiada (Baron-Cohen, 2011). En la misma línea de análisis, puede concebirse como conformada por un afecto compartido entre el yo y el otro, cierta capacidad cognitiva para diferenciar entre la conciencia del yo de la del otro y cierta flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva del otro (Decety y Jackson, 2004-2006)⁴.

Para otros investigadores la empatía estaría comprendida solamente por su aspecto cognitivo y es entendida como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona como pensamientos, sentimientos e intenciones (Ickes, 1997) o bien como la conciencia cognitiva de los pensamientos, sentimientos, percepciones e intenciones de la otra persona (Deigh, 2011).

³ Dennett, D (1969) en *Content and Consciousness* ha presentado la distinción personal-subpersonal para referirse a la distinción de corte explicativa relativa a tomar como unidad de análisis explicativo a un agente, un individuo en su totalidad o bien a un sistema particular interno a ese agente.

⁴ Con ciertas variantes Coplan (2011) se encuentra en la misma línea interpretativa de la empatía.

En último término, teniendo en cuenta el tercer sentido de empatía, otro grupo de investigadores la concibe sólo desde un punto de vista afectivo: o bien como una reacción afectiva vicaria ante otra persona (Mill, 1854) o bien como un sentimiento de emoción vicaria que es congruente con pero no necesariamente idéntica a la emoción de otro. En la actualidad, Prinz define a la empatía como la emoción vicaria que una persona experimenta cuando se refleja en la emoción del otro (Prinz, 2011).

La noción de empatía integral

La noción de empatía que propongo podría representarse imaginariamente como una línea extensa cuyos extremos respectivos se corresponden con una noción de empatía afectiva de un lado y con una noción cognitiva del otro, siendo integrados los casos de empatía a lo largo de la línea, por factores emotivos y cognitivos, en diferentes intensidades. Con esta imagen quiero destacar el carácter integral de la empatía (Decety y Jackson (2004); Coplan (2011)).

Los casos de empatía definidos como puramente afectivos o bien como puramente cognitivos, no serían casos efectivos de empatía. Cuando se habla de la empatía afectiva hay que precisar qué significa, dado que podría pensarse o bien que hay un predominio de los factores afectivos o que sólo incluye factores afectivos⁵, y esa diferencia es fundamental. En el primer caso, es coherente asignar el rótulo de empatía a la capacidad mencionada dado que al hablar de la preeminencia de los factores afectivos no se niega la presencia de algún procesamiento cognitivo básico y necesario, y se piensa en una noción de empatía en un nivel personal. En el segundo sentido mencionado, la capacidad referida no es la empatía sino un fenómeno intersubjetivo relacionado denominado contagio emocional. El contagio emocional es un fenómeno involuntario, automático que se corresponde con un nivel de análisis subpersonal y se apoya tanto en la imitación como en la resonancia motora entre el yo y el otro. En esta línea, para muchos investigadores, la

⁵ Este es el punto de vista ofrecido por Prinz, J. (2011). Para una crítica de la empatía concebida como meramente afectiva véase Brunsteins, P. *Empathy and Vicarious Experience. Congruence or Identical Emotion?*, *Philosophies*, 2018,3,2,6. EISSN 2409-9287

resonancia motora se explica en parte a través de la activación del sistema de las neuronas espejo. En el proceso de contagio emocional las personas tienden a sentir un pálido reflejo de las emociones de los otros. El caso del contagio automático es muy claro a la hora de desestimarlo como candidato a ser el fenómeno empático⁶. Al actuar a nivel subpersonal es imposible asimilar el contagio emocional con la experiencia de una emoción ya que la experiencia corresponde a una descripción en el nivel personal, este hecho no va en desmedro de una correlación entre ambos niveles.

Del otro extremo de la línea imaginaria de la empatía se encuentra la noción de empatía concebida como meramente cognitiva. Desde el punto de vista aquí defendido, dicha posición resulta conceptualmente imposible dado que la experiencia de una emoción igual o vicaria pero no idéntica respecto de la persona con la que se empatiza es necesaria para que haya empatía. Los factores cognitivos que intervienen en el proceso empático son la toma de perspectiva, cierta flexibilidad cognitiva para poder adoptar la perspectiva del otro y la regulación de las emociones. La regulación de las emociones es posible si el individuo puede comprender implícitamente cierta semejanza y diferenciación entre el yo y el otro. Esta habilidad supone poder responder a las demandas de la experiencia con un rango emotivo tolerable y lo suficientemente flexible como para permitir, demorar o inhibir reacciones espontáneas (Decety y Lamm, 2009). Desde esta concepción, la empatía se diferencia de la simpatía en tanto se concibe a la primera como una habilidad para apreciar las emociones y sentimientos de los otros con una mínima distinción entre el yo y el otro y a la simpatía como sentimientos de preocupación por el bienestar del otro. La simpatía puede surgir de la empatía a partir de la aprehensión del estado emocional del otro sin tener que ser congruente con el estado afectivo del otro (Decety, 2010).

Un última consideración relevante para diferenciar a la empatía de otro fenómeno intersubjetivo muy cercano: es importante la regulación de las emociones de uno puesto que si

⁶ Es posible pensar que la empatía a nivel personal se manifieste por una activación de la empatía a nivel sub-personal, de hecho, muchas interpretaciones integrales de la empatía suponen este tipo de explicación por niveles. Si Prinz lo concibe así, aún debería efectuar una diferenciación de niveles y dar cuenta de la noción afectiva de empatía, en un nivel personal.

bien desde la empatía se puede llegar a la simpatía, cuando no se puede regular las emociones es imposible empatizar, sólo se siente preocupación personal (Eisenberg y Eggum, 2009, 72). En el caso de la preocupación o angustia personal, a nivel neuronal existe un completo solapamiento en las zonas cerebrales activadas correspondientes al yo y al otro, imagen que no coincide en absoluto con aquellas correspondientes al fenómeno empático (Jackson, Decety y Rainville, 2006).

El Archivo Provincial de la Memoria y el rol de la empatía

En este apartado analizaremos cómo estarían presentes los factores que componen la empatía en las muestras y exhibiciones presentes en los espacios de la memoria, para ello tomaremos como ejemplo un de los lugares emblemáticos para tal fin en la Ciudad de Córdoba. En el edificio del D2, en dónde funciona actualmente el Archivo Provincial de la Memoria, se ha inaugurado un espacio con el objetivo de recuperar al menos parcialmente la memoria de las experiencias límite vividas en este lugar, símbolo del accionar terrorista del Estado en Córdoba. Uno de sus espacios, conocido como “la sala de Vidas”, nació con la idea de producir álbumes donde quedaran plasmadas las historias de vida de algunos desaparecidos. Esta sala alberga también objetos de diversos tipos que pertenecieron a personas desaparecidas con el objetivo de volver a construir sus identidades robadas. Además, de un modo dinámico, este espacio ha contribuido en la generación de nuevos vínculos intersubjetivos diferentes de los que se intentaba originalmente en relación a los visitantes ya que este espacio permitió también, ir advirtiendo el proceso por el que atravesaron quienes fueron produciendo los álbumes de sus hijos, en este caso, sus padres o sus amigos. Después de un año de trabajo, la sala se convirtió en un lugar de encuentro para los familiares así como un espacio de trabajo con los jóvenes y los niños que visitan este sitio de memoria⁷.

La experiencia de la persona que lo visita es muy fuerte e impactante generando algo más que una emoción. El objetivo de estos espacios no reside sólo en lograr que el visitante contacte afectivamente con lo que otras personas han tenido que vivir hasta su desaparición y muerte. También radica en que la

⁷ Datos extraídos de www.apm.gov.ar

persona se informe de hechos objetivos históricos de un pasado reciente. La conjunción de los factores cognitivos y emotivos es esencial para que se produzca el fenómeno empático ya que sino el visitante sólo tendría simpatía por quiénes han padecido la humillación, tortura y muerte. Además, debe haber un punto justo para mostrar los hechos ocurridos para no generar en el visitante angustia personal, que como se vio, no conduce a la empatía y a la intersubjetividad ya que encierra al sujeto con sus propios sentimientos de malestar sin poder dirigirlos hacia relaciones intersubjetivas en diversos niveles.

En primer lugar, al visitante se le generan ciertas emociones, estas emociones que van desde la tristeza y la angustia a la impotencia, surgen como efecto no en este caso de ver directamente a otra persona, sino de imaginarse a otra persona en una circunstancia desgarradora, de percibir sus objetos que han sido habituales en su vida, sus imágenes y los tratamientos a los que han sido sometidos. Se experimenta, por un momento y, por supuesto, no de manera idéntica sino congruentemente de modo vicario, un pálido reflejo de la experiencia afectiva que se supone han tenido las personas en la desaparición y tortura ocurrido en nuestro país. Nótese que en estos casos la empatía no se produce a través de la relación cara a cara sino a partir de diversos disparadores sensoriales que describen situaciones de las personas apelando a la percepción (indirecta mediante fotos y diversos objetos) y a la imaginación. En segundo lugar, esa emotividad producida por las expresiones creativas de los museos debe ser comprendida dentro de un marco situacional y aprehendida de alguna manera, particularmente pudiendo comprender que esa experiencia que estamos sintiendo en ese momento no corresponde a algo que nos pasa a nosotros sino que es algo que le ocurrió a un otro, a un otro como yo. Finalmente, podemos diferenciar entre el yo y el otro aún cuando haya una semejanza entre ambos. En otras palabras, sólo se produce empatía si somos capaces de discernir entre el yo y el otro, entre saber que lo que sentimos le pasó al otro y no a mí, al tiempo que podemos regular ese flujo de sentimientos de modo tal que no nos invada a punto tal que no podamos llegar a ser empáticos y nos quedemos sólo en el nivel de la angustia personal. Se requiere por ello de las capacidades que poseemos de flexibilidad y auto regulación. Y este es uno de los factores cruciales para poder lograr procesos empáticos en las personas

que recorren museos y sitios de la memoria, de este modo los componentes básicos de la empatía que han podido ser identificados se hacen presentes y también se pueden fomentar para lograr la empatía de las personas.

Empatía, museos y espacio de la memoria

La explicación detallada que he efectuado respecto del funcionamiento de la empatía reviste importancia puesto que puede ser utilizada para maximizar los objetivos propuestos en los museos y espacios de la memoria. En la construcción de la muestra, sea permanente o itinerante, hay varios factores a considerar e invito a que la predisposición de lograr la empatía de los visitantes sea un factor más a tener en cuenta. La razón principal se debe a que a partir de lograr un vínculo empático con las personas que han preparado la muestra y las que la han recorrido en algún punto estas personas cambian. La sensibilización y la concientización que sucede en los recorridos de las diversas exhibiciones, impulsaría a una mayor reflexión, concientización social y posibilidad de mayor tolerancia e inclusión. Esto ocurre, en múltiples espacios inclusivos a través del mundo, y por ende, tanto en el ejemplo que he desarrollado como, particularmente un espacio que vale la pena remarcar, en el Museo de la Memoria y la Tolerancia en Ciudad de México⁸, cuyo objetivo es difundir la importancia de la tolerancia, la no violencia, la memoria y los Derechos Humanos.

Conclusión

Las personas que han sido objeto de diversas torturas, vejaciones, y modos de vida indignos no han sido tratadas como personas sino como objetos y a través de diversos modos se puede restituir en algún sentido su humanidad, la dignidad de ser personas como nosotros. Los sitios de la memoria y los museos de diversos holocaustos y genocidios apuntan entre otros objetivos a ello. Estimo que ese paso se logra, en algún sentido aunque no único, atendiendo al carácter intersubjetivo de las personas, y a la promoción de nuestros aspectos empáticos como una herramienta para lograr que el visitante se transforme en una persona informada y sensible de manera sostenida

⁸ <https://www.myt.org.mx>

en el tiempo y no de un modo pasajero. Es en esta dirección que he presentado una manera particular de comprender la empatía y cómo está presente en la persona que transita por el espacio que he ejemplificado siendo esta presencia, al menos, un factor que predispone, no el único ni el más importante, a relaciones intersubjetivas efectivas.

La empatía, así, puede estar a la base de las relaciones intersubjetivas (sean recíprocas o no) constituyendo como dice Gomila (2003) “la mejor barrera moral y psicológica en contra de las diferentes atrocidades extremas y puede contribuir como una estrategia en pro de una mayor sensibilidad moral”.

Dado que es posible aprender, desarrollar y mejorar esta capacidad, uno de los resultados que puede obtenerse a partir de efectuar los recorridos propuestos en los ejemplos anteriores, redundaría en la construcción de un modelo de sociedad más tolerante a las diferencias sociales, de género, políticas y religiosas, entre otras.

Bibliografía

Baron Cohen, S. (2011) *The science of Evil: on Empathy and the origins of Cruelty*, Basic Books.

Brunsteins, P. (2017) "El carácter emotivo de la experiencia empática" in Pérez, D., Lawler, D. (eds) *La segunda persona y las emociones*, SADAFA, Buenos Aires.

Brunsteins, P. (2017) "L'empatia animale: una caratterizzazione concettuale" in *Animal Studies*, 1, pp 72-77, Novalogos.

Brunsteins, P. (2017) "La empatía y su contribución en el ámbito de los derechos humanos" en Larigué, G. (ed). *La urdimbre de la razón. Ensayos de filosofía teórica y práctica contemporáneos*. Kazak ediciones.

Brunsteins, P. (2010) *La Psicología Folk. Teorías, prácticas y perspectivas*, Ediciones del Signo.

Coplan, A. [2011] "Understanding Empathy. Its Features and Effects" in: Coplan, A., P. Goldie, P. (eds.) [2] *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, pp.3-18. New York: Oxford University Press,

Decety, J., & Lamm, C. (2009). "Empathy and intersubjectivity" en J. T. Cacioppo & G. G. Berntson (Eds.), *Handbook of Neuroscience for the Behavioral Sciences*, John Wiley and Sons.

Decety, J. Jackson, P., Rainville, P. (2006) "To what extent do we share the pain of others? Insight from the neural bases of pain empathy", *Pain* 125, pp. 5-9.

Decety, J. (2010) "To what extent is empathy mediated by shared neural circuits?", *Emotion Review* (2010) 1-4, Sage Publications

Decety, J., & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.

Deigh, J. [2011] "Empathy, Justice and Jurisprudence", *The*

Southern Journal of Philosophy, vol. 49.

Dilthey, W. (1944) *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, FCE, México.

Eisenberg, N., & Eggum, N. D. [2009] "Empathic responding: Sympathy and personal distress". En Decety, J. & Ickes, W. (Eds.), *The social neuroscience of empathy*, pp.71-83, MIT Press.

Gomila, A. (2003) "La perspectiva de segunda persona y la atribución mental" en Rabossi, E. y Duarte, A. *Psicología Cognitiva y filosofía de la Mente*, Alianza Editorial.

Ickes, W. [1997] *Empathy Accuracy*, Guilford Press.

Mill, J.S. (1854) *Diario*. Madrid: Alianza editorial

Prinz, J. (2011) "Against Empathy", *The Southern Journal of Philosophy*, 49, S1, 214-233.

Las del mundo al revés. **Derechos, Extensión y Cárcel de mujeres.**

Florencia Baratelli, Marcela Carignano, Julia Monge, Flavia Romero, Lucia Scoles¹

Como señala Eroles (2009) la concepción de los Derechos Humanos ha evolucionado desde una perspectiva eminentemente jurídica a una visión crecientemente interdisciplinaria que penetra en las distintas dimensiones de lo humano. La atención a su dimensión “existencial y concreta”, ha destacado, por un lado, la necesidad de tomar los DDHH en su integralidad y ha abierto, por otro, la comprensión tanto de los derechos como de la ciudadanía como acciones y procesos en constante construcción y cambio, en contraste con una idea de una titularidad o estatus pasivo. En esta clave, la consideración de la subjetividad y de los procesos de constitución de “sujetos de derecho” (individuales y colectivos) se torna central, a la par de una reconsideración de las relaciones entre los actores de la sociedad y el Estado no sólo en lo material institucional sino también en lo simbólico-cultural (Jelin, 2003), así como de los mecanismos de inclusión y exclusión que no sólo atañen a las políticas públicas sino a las dinámicas de reconocimiento entre ciudadanos (Balibar, 2013).

Constituirse entonces como sujeto de derechos implica un complejo decurso que combina el conocimiento de los derechos con sus condiciones de ejercicio efectivo, la auto-percepción ético-política y su inescindible vinculación con experiencias colectivas y sociales. En este marco, la educación en la cárcel se concibe desde la Universidad no sólo en términos de garantizar un derecho humano en su carácter de institución pública, sino como práctica que se plantea desde la perspectiva integral de los DDHH, lo cual supone un punto de vista más amplio sobre los procesos de subjetivación atravesados por la especificidades que añade el contexto de encierro, y más aún, en propuestas por fuera de la educación formal como los talleres de extensión. Las identificaciones coactivas que se dan tanto

¹ FFyH, UNC.

dentro como fuera de la cárcel, y en especial sobre la población femenina, sumado a la precariedad de las condiciones materiales de vida, revisten desafíos mayores tanto para participantes como para coordinadoras. La idea de que las personas privadas de su libertad están privadas de todos sus derechos y el prejuicio y condena moral a las mujeres presas –sobre todo si son madres– por un lado, y la concepción instrumental de la educación como pieza clave en la “resocialización” que buscaría el sistema penal y el incentivo de actividades “productivas”, “que sirven para algo” como eje de los talleres por otro, constituyen los supuestos que es preciso remover para construir un espacio de trabajo colaborativo donde puedan propiciarse formas de subjetivación y de relación disyuntivas a la subordinación, la desigualdad, la asimetría que socavan sistemáticamente el empoderamiento como sujeto de derechos.

Partiendo de tal horizonte problemático, esta ponencia tiene la intención de poner en valor una experiencia de educación en contextos de encierro realizada en el Establecimiento Penitenciario N°3 para mujeres de la provincia de Córdoba, y a través de su relato tensionar algunas de las particularidades del trabajo en cárcel en general, y con mujeres en particular, las cuales vienen dadas no sólo por cuestiones subjetivas sino también institucionales.

El taller de Lectura y Escritura de Cartas se desarrolla desde el año 2015 en el marco del Programa Universitario en la Cárcel (PUC) y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). El grupo de mujeres privadas de su libertad que ha participado de la experiencia es heterogéneo, con diferentes trayectorias de vida y edades, pero todas comparten el deseo de contar(se) a través de las cartas, las cuales entendemos como un medio de expresión que posibilita el juego con el estatuto de la palabra, pasando por el arte de carta que es su producción como un objeto en el que se imprime un rasgo personal, hasta la potencialidad que comprende el registro epistolar para tender relaciones con otros, próximos o desconocidos, particulares o miembros de un grupo, hasta la carta abierta a todos. Tomando en cuenta estos modos de pensar la carta es que en el taller se buscó inscribir un ejercicio de reflexión y de diálogo en torno a sus potencialidades de trascender el espacio y crear otra temporalidad y a los procesos de lectura y escritura que desata.

Sobre esta base el taller posibilitó escribir historias sobre la vida cotidiana, también reescribirse y reinventarse en las historias y poner a jugar saberes pedagógicos, comunicacionales, literarios y filosóficos para reflexionar sobre cuestiones de género y de la condición humana en un contexto tan singular como la cárcel, tensados a la luz de la literatura.

La mayoría de las producciones contenidas en el libro que publicamos al cabo de la segunda edición del taller *Las del mundo al revés. Cartas inevitables para todxs desde la cárcel* son resultado de las actividades realizadas en los encuentros semanales. Partiendo de la lectura de una carta (literaria, de archivo, política), se tomaba como guía alguna idea para recorrer distintas líneas y temas de discusión, ensayando diferentes tipos de apropiación – reproducción grupal en voz alta, teatralización, reconstrucción con fotografías, imágenes, música – y luego volcando todo ello en la escritura.

El taller fue creciendo con el paso del tiempo. Inicialmente estaba coordinado por tres talleristas, Marcela Carignano -egresada de Cs. de la Educación-, Julia Monge -egresada de Filosofía- y Flavia Romero -egresada de Cs. de la Educación. Posteriormente se incorporó Lucía Scoles, estudiante de la carrera de Antropología y luego Florencia Baratelli, quien es estudiante de Ciencias de la Educación e inició el taller como asistente y luego, cuando recuperó su libertad, se incorporó como tallerista. Recientemente se han sumado al equipo dos egresadas de Ciencias de la Información.

Ediciones de la mano izquierda

Mi lugar en el mundo

Mi lugar en el mundo
es aquel en donde la tierra que pisa
no quema mis pies.



Es aquel en donde
las nubes no anuncian tormentas.



Es aquel que habito
cuando ciervo los ojos,
cuando canto, cuando río,



Es aquel en el que,
al fin de cuenta,
EXISTO!

Angel

TODAS LAS MUJERES, TODAS LAS CÁRCELES

Pensar las prácticas en contextos de encierro no sólo implica comprender las múltiples y pesadas marcas de las lógicas punitivas y las huellas que éstas dejan sobre los cuerpos, sino también pensar las especificidades que toman los espacios destinados a mujeres privadas de libertad y las prácticas que se traducen en las diferentes acciones educativas que allí se desarrollan.

Un punto a destacar son los procesos de individualización e identificación coactiva que el sistema carcelario ejerce sobre las mujeres, fijándolas a ideas preconcebidas tanto del género femenino en general como a estigmatizaciones vinculadas a su encierro. Así, en la lógica encubierta de la penalización se homologa la infracción de la ley a una falta moral, a una anormalidad, a la pérdida de dignidad personal, y en el caso preciso de las mujeres, se les asocia descalificaciones como “mala madre”, que refuerzan la despotenciación individual y grupal que pretende esa lógica.

Dolores Juliano (2012) sostiene que las mujeres privadas de su libertad son enjuiciadas en un doble sentido, en tanto han cometido un delito pero también han transgredido un precepto moral, ya que se considera socialmente que la mujer debe responder al mandato de ser moralmente aceptada más que un hombre, como así también por los roles que históricamente le ha tocado asumir como cuidadora o reproductora.

La situación se complejiza más si se piensa en las condiciones particulares de las mujeres privadas de su libertad, como las escasas visitas que reciben en relación con las que percibe la población masculina, la falta de acompañamiento externo por parte de familiares y amigos en sus juicios y causas, o la opción de tareas laborales que reproducen los roles tradicionales de la mujer confinada al hogar. Por otra parte, cabe tener en cuenta que uno de los actores con más presencia es la Iglesia Católica -a diferencia de la preeminencia de la Iglesia Evangelista en la cárcel de hombres- y también a través de la Asociación Cáritas; lo cual representa la existencia de un modo de abordar y elaborar la cuestión de las responsabilidades y culpas, así como de pensar el rol de las mujeres y de la maternidad.

Si las disciplinas, siguiendo a Foucault (2002), “fabrican” individuos y son la técnica específica de un poder que se da a

los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio, el encarcelamiento es la expresión por antonomasia de su aplicación; punto terminal de un disciplinamiento que opera en todo el conjunto de la sociedad. La peligrosidad no es sólo una virtualidad instrumental al sistema penal, sino también una categoría de prejuicio y juicio social y cultural por el cual una parte de la sociedad no puede concebir la integración de los antes excluidos sino como una amenaza.

Así sabemos que los condicionantes con los que las mujeres privadas de su libertad cuentan son muchos, pero también es necesario reconocer que en la misma línea se construyen un conjunto de estrategias de resistencia y solidaridad que posibilitan otros modos de transitar los espacios carcelarios. Sólo para señalar algunas: la conformación de “familias” al interior del penal, la construcción de vínculos con las guardias y de relaciones sociales con diferentes actores y grupos que aseguran una relativa tranquilidad en el cotidiano, el convertirse en miembro de alguna “ranchada” o grupo que desempeña una función especial en la cárcel, entre otras (Nari, Fabre, Hauser y otros, 2000).

Ahora bien, mientras que en el “afuera” se llevan adelante toda una serie de luchas y movimientos sociales que se oponen a aquellos procesos de disciplinamiento subjetivo - y las conquistas en términos de derechos son una expresión notable, en especial la Ley de identidad de género que logró inscribir el reconocimiento de la auto-percepción-, adentro del penal ¿Cómo se traducen esas formas de resistencias o estrategias puntuales? y en la Universidad ¿Cómo se asimilan dichas conquistas en el vínculo que la misma tiene con la cárcel? La resistencia es tanto más difícil como necesitada de estrategias de intervención puntuales.

Creemos que afirmar a las mujeres privadas de su libertad como sujetos de derecho implica comenzar a trabajar con ellas para favorecer y acompañar otras condiciones de tránsito y vida cotidiana en los contextos de encierro. En este sentido, se piensa en lo epistolar como forma de expresión y comunicación que permite la creación o el reforzamiento de vínculos, de imágenes de la individualidad y lo colectivo, de prácticas que dan curso al deseo, la voluntad y la imaginación, que habilitan la oposición a las objetivaciones coercitivas de la subjetividad que impone el sistema penal. Como así también en tanto estra-

tegia de trabajo que posibilita repensar los modos en los cuales la universidad trabaja con otros sectores de la sociedad y las posibles resonancias que ello puede tener en su interior.

ESTAS MUJERES, ESTA CÁRCEL, ESTA UNIVERSIDAD

Una de las tensiones más fuertes que cruzan las prácticas educativas en contextos de encierro con una perspectiva de derechos, es la preocupación por funcionar como un espacio de libertad en el que puedan jugarse lógicas colectivas que rompan con la individualización impuesta por la cárcel, al tiempo que esa misma intención puede ser reapropiada y utilizada por la institución carcelaria para solapar el sufrimiento impuesto a quienes la habitan.

Debemos ser conscientes de que el motivo por el que estos espacios son posibles, es su funcionalidad a los propósitos “resocializadores” del sistema penal. Jugar un juego tácito de concesiones e intervenciones con propósitos “transformadores” dentro de la cárcel, es un ejercicio esquizoide que debe ser interpretado a la perfección para habilitar que estos lugares puedan seguir formando parte de las posibilidades para las mujeres privadas de libertad y la facultad o la universidad.

El trabajo dentro de los talleres siempre ha tenido -y creemos que continuará teniendo- breves instantes en los que alguna ilusión colectiva nos transporta a otro espacio y nos hace tener la sensación de que no estamos en la cárcel. Esto, que puede ser un mecanismo para alentarnos como talleristas, es compartido por las mujeres privadas de libertad, según sus propias palabras. Sin embargo, las ilusiones no duran demasiado y las marcas del punitivismo se encargan de ello. Los sabores agridulces son los que predominan. Palabras como hacinamiento, dolor, drogas legales suministradas sin criterio, camas de sujeción, entre muchas otras, son realidades puntiagudas a las que les gusta invadir los espacios diferentes que tanto cuesta crear.

Trabajar desde el dolor, la angustia, el llanto casi permanentemente presente con marcas de trabajo y género, de mujeres que se permiten demostrar sus emociones pero a la vez mantienen a raya manifestaciones que pueden ser interpretadas como signo de “debilidad”, marca un ritmo y clima totalmente diferente a las actividades que pueden desarrollarse en la cár-

cel de hombres.

La espera es un malestar compartido y acompañarla ha sido una de las funciones más permanentes del taller: ese tiempo como suspendido y la sensación de no poder hacer nada que dure demasiado porque “estoy esperando al juzgado”. En palabras de la interventora del Establecimiento Penitenciario N°3, el 80% de las mujeres que se encuentran actualmente allí poseen prisión preventiva, y así una situación que debería ser extraordinaria según lo estipulado en el Código Procesal Penal de la Provincia de Córdoba (aprobado por Ley N° 8123) se ha convertido en la norma, con años de espera mientras las condenas o absoluciones son emitidas por el Poder Judicial. Se esperan condiciones más dignas en los pabellones “de madres” donde se encuentran las compañeras privadas de su libertad y sus niños de 0 a 4 años (Ley de ejecución 24.660), pero en dichos espacios el hacinamiento y la falta de calefacción así como algunas condiciones de higiene y los traslados a los que son sometidos madres y niños fueron parte de las preocupaciones y decires compartidos en el taller durante los años 2015, 2016 y 2018. A propósito de ello, Angel nos cuenta en una carta:

Las armas que desarman

La inocencia de un niño es una flecha que se dispara justo cuando menos lo esperamos haciendo blanco directamente en la conciencia del hombre y su corazón.

Un día como otros tantos nos encontrábamos esperando el traslado para volver al establecimiento. Fue entonces que, en un momento de distracción, la empleada fue abordada por un nene de cuatro años. Ella tenía todas las esposas en la mano. Eso llamó la atención de él.

Luego, en un acto de profunda inocencia, preguntó:

-¿para qué son esas pulseras?

Rápidamente su mamá sació su curiosidad.

- Las tiene para vendérselas a las nenas

Atónita la empleada, mientras que aún buscaba una respuesta, sintió que la inocencia de esa pregunta había sido capaz de disminuir su autoridad.

Angel

Algunos aspectos se nos presentan como desafíos no sólo a los talleres que individualmente asistimos a los establecimientos penitenciarios, sino como facultad y universidad, que nos demandan estar alertas para utilizar el poder simbólico del que se encuentra investida la universidad y poder plantear estrategias no sólo de denuncia sino de articulación con organismos con potestad de incidencia en el ámbito penitenciario.

A su vez el desafío también se presenta al plantear a la educación superior como un derecho de las personas en situación de encierro, el cual la universidad debe garantizar. Existe la idea extendida en la sociedad de que si se está privado de libertad, también se está privado de la mayoría de otros derechos, como el de recibir educación. Por otra parte, los financiamientos destinados a cubrir las propuestas educativas de la universidad en la cárcel suelen ser escasos o mínimos, generando condiciones precarias para las actividades que allí se desarrollan. A esto se suma que a pesar del trabajo y las distintas instancias de reflexión hacia adentro de la universidad promovidas por el PUC, diversos sectores y claustros lo entienden como espacio de trabajo voluntario y/o de caridad y no como un deber a cumplir en el marco de las distintas tareas que se desarrollan en la universidad. Este es quizás uno de los puntos más complejos e inquietantes, que nos interpela fuertemente como agentes de esta universidad pública: ¿qué políticas de reconocimiento de este derecho podemos pensar e implementar desde nuestra universidad? ¿qué acciones podemos desarrollar para fortalecer e incentivar el trabajo de les universitarias en los contextos de encierro?

Otros aspectos nos llevan más allá de lo desafiante, como han sido las distintas muertes sucedidas a inicios de este año en el Penal de mujeres de Bouwer, entre ellas la de una de nuestras talleristas: Elsa. Su muerte, en condiciones extrañas de ser comprendidas, nos arrojó un gran silencio y sinsentido. Después de ello vinieron las preguntas, las lecturas, las maneras desde las cuales (a)bordarse con algunas palabras. Butler (2006) dice: "Si nos quedamos con el sentido de la pérdida, ¿vamos a sentirnos débiles y pasivos, como algo que debamos temer? ¿O por el contrario vamos a recuperar el sentido de la vulnerabilidad humana y a asumir una responsabilidad colectiva por las vidas físicas de los otros?" (p. 56). Elegimos apostar por este segundo sentido, asumir la responsabilidad colectiva por ello, trabajar por la

construcción de otros modos de concebirnos como universitarios, de pensar la educación pública en los contextos de encierro, de co-construir con las mujeres privadas de su libertad resituando las experiencias desde esta poderosa vulnerabilidad. Entendemos que la posibilidad de compartir el trabajo desde allí, es hacer valer la propia voz, ser autora del propio relato, reconocerla entre tantas otras, y brindarla para que alguien la lea, la escuche, la mire, la reconozca. A fin de cuentas, como decía Elsa en “Carta a lo que pienso”: “nosotras somos personas, y por ser mujeres tenemos los mismos derechos.”

Bibliografía:

Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Ed. Paidós. Bs. As.

Elsa (2018) "Carta a lo que pienso" Material producido en el taller de cartas "Palabras que traman fragmentos" coordinado por Flavia Romero y Julia Monge.

Eroles, J.C. (2009). *Democracia y Derechos Humanos. Los desafíos actuales*. Paidós, Bs. As.

Jelin, E. (2003). "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales". En: *Cuadernos del IDES*, N°2, octubre 2003, Buenos Aires.

Juliano, Dolores (2011) Presunción de inocencia, riesgo delito y pecado en femenino. Ed. Gakoa Liburuak. San Sebastián, España.

MuGeres con Voz (2017) Las del mundo al revés: Cartas inevitables para todxs desde la Cárcel. Ed. FFyH. UNC, Córdoba.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Nari M., Fabre A., y otros (2000) Voces de mujeres encarceladas. Ed. Catálogos. Buenos Aires.

Documentos legales:

Ley 24.660 Ejecución de la pena privativa de la libertad, disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm> 19 de junio de 1996.

El derecho a leer, escribir y comunicar en educación superior: la experiencia situada del Taller de Estrategias de Estudio

Juan Pablo Balmaceda¹

Un espacio posible

Las estrategias de estudio como espacio curricular significan un paso importante en la toma de posición frente al discurso tan difundido en la última década acerca del ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la universidad. En este sentido, pensar en la posibilidad de trabajar contenidos transversales que colaboren con el proceso de apropiación de los diferentes saberes de una carrera es garantizar en alguna medida el derecho a educarse.

Hoy el derecho a la educación se ve vulnerada por diversos motivos que tienen una relación directa con las políticas públicas del actual gobierno nacional y su posición respecto a esta dimensión de la vida social: la desfinanciación de los diferentes programas de formación docente y el ámbito científico, el bajo salario de los docentes en contraposición con la inflación, el desprestigio de la tarea docente, la introducción de valores provenientes del neoliberalismo como la meritocracia y el individualismo. Y ello viene acompañado con problemas de orden estructural que genera mayor pobreza, la devaluación de nuestra moneda, la deuda con el Fondo Monetario Internacional y el vaciamiento de políticas que tiendan a mejorar la calidad de la vida de las personas.

Entonces, una vez más, frente al contexto de crisis social, económica, cultural y política, se trata de tomar una posición contundente para sostener la práctica del derecho a la educa-

¹ Profesor en Ciencias de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Docente del Taller de Estrategias de Estudio de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Profesor asistente de la Cátedra Teorías del Aprendizaje y Sujetos del Aprendizaje. Profesor a cargo de la Cátedra Sujetos de la Educación Universitaria del Profesorado Universitario de la Universidad Provincial de Córdoba. Mail de contacto: jpbmanuelbelgrano@gmail.com

ción; se trata, como dice Juan Pablo Abratte (2019), el decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en una nota para La Voz, de asumir (nuevamente agrego) el desafío incluir a los excluidos del sistema educativo, excluidos que son cada vez más por las políticas oficialistas.

Desde las Estrategias de Estudios se propone la enseñanza de los modos de leer, escribir y comunicarse necesarios para el tratamiento de los textos, las actividades y las evaluaciones que se sostienen en la educación superior universitaria. De esta manera, se acompaña a los estudiantes desde las diversas y diferentes trayectorias que en principio, deben reconocerse como desiguales.

Considero que este espacio posible desde la práctica curricular es un modo de enfrentarse al desafío de incorporar a los estudios superiores y a la universidad como un derecho. Desafío que, sinceramente, nos arrastra desde la década de los 90 y responde, en cierto modo, a la desarticulación que existe entre el nivel secundario y el superior.

¿Para qué y por qué pensar un Taller de Estrategias de Estudio en una carrera?

El Taller de “Estrategias de Estudio” se ubica en el primer año de las dos carreras técnicas del que formo parte: una se vincula con el ámbito de los Recursos Humanos y la otra con el campo de las finanzas. Ambas se cursan en una escuela pre-universitaria de la Ciudad de Córdoba y desde el taller se tiene por objetivo acompañar a los estudiantes novatos en el proceso de apropiación de diferentes estrategias de aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

En términos generales, la incorporación de los estudiantes a la educación superior universitaria podría traducirse en el recorrido de diferentes instancias que se vinculan con actividades administrativas, políticas y académicas. En este sentido, ingresar a la Universidad supone un tiempo de distintos procesos de aprendizajes que abarca desde optar por una carrera, introducirse gradualmente al campo de conocimiento de la misma hasta adaptarse a un nuevo modo de vida. En fin, desarrollar progresiva y favorablemente una actitud o grado de autonomía que se inicia claramente a partir del ingreso.

También, dicho ingreso implica la incorporación a una cultura discursiva particular, cuyo proceso no es natural ni espontáneo. Por lo tanto, el sujeto debe aprender un conjunto de códigos y reglas específicas que son propias del campo de conocimiento al cual accede, en este caso de Recursos Humanos. A este proceso, lo denominamos alfabetización académica (Carlino, 2005) y nos permite pensar en un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas en el marco de la Universidad. La riqueza de este aporte radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. La autora advierte contra la tendencia a considerar la alfabetización como una habilidad básica que se logra de una vez y es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, disciplinas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre para quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir.

Por lo expresado en líneas anteriores, desde este espacio entendemos a los procesos de lectura y escritura como objetos de enseñanza y habilidades que están íntimamente relacionadas con las disciplinas que se aprenden. Son considerados medios potentes de desarrollo cognitivo para la interiorización progresiva de los saberes que se ponen en juego en la carrera elegida. En otras palabras, la construcción del oficio de estudiante universitario supone -entre otros aspectos- operar con los contenidos disciplinares/profesionales puestos en juego en las materias que deben cursar y, al mismo tiempo, producir textos pertenecientes a los géneros que se les solicitan para dar cuenta de esas operaciones: lectura de la bibliografía especializada, producción de exámenes orales y escritos, así como de trabajos prácticos (informes, monografías, ensayos, artículos, textos de opinión o argumentativos etc.). Estas tareas conllevan la planificación y toma de decisiones conscientes para resolver las prácticas académicas en base a la interpretación de la consigna/tarea intelectual que se le propone, controlando desde sí mismo sus acercamientos o distancias a dichas intencionalidades. Por ello son las prácticas de lectura, escritura y oralidad académica objetos fundamentales de trabajo de este espacio.

Entonces, las estrategias de aprendizajes giran en torno a la revisión y problematización de los propios estilos personales

de aprender en varios sentidos: los afianzados en sus historias de vida, los contruidos en otros niveles educativos y las nuevas formas de aprender. Es decir, en esta asignatura se utilizan algunas herramientas para seleccionar aquellos estilos que tendrían potencialidades para dar lugar al aprendizaje crítico y se construyen otros modos posibles de aprender.

El recorrido propuesto permite a los/as estudiantes cursantes re- visitar la propia experiencia de aprender, reconocer su historicidad, contextos, condiciones, lugar de los otros en este proceso, es decir, problematizar su matriz de aprendizaje y tomar conciencia de sus estilos personales de aprender, sus debilidades y fortalezas para de este modo acceder a nuevas formas de construcción de conocimientos requeridas en la Universidad y en el campo de saber en cuestión.

Así, se busca potenciar un estudiante estratégico que pueda comprender intencionalidades y posicionamientos de los autores y consignas de trabajo de las propuestas de otras asignaturas. Se ponen en juego prácticas cognitivas y metacognitivas.

Desde una dimensión ética y política, se concibe que es posible el mejoramiento explícito y consciente de las prácticas de estudio ya adquiridas, así como el hecho de que la inteligencia no es un “ente” estático y medible. El cursado de Estrategias de Estudio se constituye en una condición de igualdad para poder brindar a los estudiantes herramientas de estudio, atendiendo a la diversidad de trayectorias escolares que han atravesado durante el nivel secundario y otros espacios formativos anteriores.

De acuerdo a la perspectiva sostenida se desafía a los estudiantes lograr los siguientes objetivos:

- Propiciar el desarrollo de estrategias colectivas e individuales para el estudio, basadas en procesos comprensivos de lectura y escritura, factibles de ser transferidas a otros espacios curriculares y a la futura o actual práctica profesional.
- Promover en los/as estudiantes mayores niveles de conciencia y reconocimiento en las estrategias y procesos cognitivos puesto en marcha en las tareas de estudiar, para poder regularlos de modo más eficaz.
- Ejercitar actividades de metacognición sobre los propios procesos de aprendizajes en relación a la lectura, escritura y oralidad.

El taller y la experiencia de aprender

Por un lado, resulta sumamente relevante aclarar que en este espacio curricular se trabaja con un formato comunicacional particular: el taller; poniendo en práctica las estrategias de estudio en relación con la lectura, análisis y elaboración de textos que demanden este y el resto de los espacios curriculares.

Se realizan trabajos prácticos áulicos individuales y/o grupales con el fin de desarrollar procesos de transferencia, aplicación, reflexión y análisis de los conceptos y estrategias abordadas.

Durante el desarrollo de las clases, la puesta en común y socialización de las producciones son un modo de trabajo habitual, con el fin de generar instancias de aprendizaje colaborativas y colectivas.

Se utiliza el aula virtual como espacio no presencial de intercambio y aprendizaje. En la misma se comparten recursos y actividades que dan continuidad y complementan el trabajo en clase. Es un espacio particularmente útil para aquellos estudiantes que deciden rendir la materia en condición de libres, así como para aquellos que no pueden asistir con regularidad a clases.

Por otro lado, si vamos a trabajar con las representaciones, concepciones y los saberes acerca de los procesos de estudio y las prácticas de lectura, escritura y oralidad, debemos involucrar a los estudiantes en la experiencia de aprender porque a la vez que se van apropiando de herramientas teóricas conceptuales, es necesario que revisen sus propios aprendizajes.

Por este motivo, queremos invitar a los estudiantes no sólo a realizar prácticas cognitivas sino también metacognitivas, para indagar y problematizar sobre el recorrido que hacen cuando piensan, cuando conocen, cuando se apropian. Consiste en tomar distancia de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento y pensarnos como sujetos conocedores (Bruner, 1988) que poseemos matrices de aprendizajes particulares (Quiroga, 1991).

Las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en clave estratégica

Muy a menudo los estudiantes creen que las situaciones de

evaluación, trabajos prácticos y las actividades a cumplimentar sólo dependen de la apropiación del contenido en sí mismo. Considero, en realidad, que el proceso de apropiación también está dada por los modos en cómo comunicamos de manera escrita y oral las ideas que interiorizamos de las lecturas de los textos que nos proveen. Ello implica la actividad de una lectura comprensiva, el desarrollo del pensamiento para elaborar y crear ideas por escrito y la capacidad de comunicar oralmente lo que queremos decir utilizando expresiones y un vocabulario específico en un espacio que es académico.

La idea que sostengo, entonces, supone el aprendizaje de esos modos para mejorar y avanzar en el tipo de lectura, escritura y oralidad que demanda las actividades cognitivas de la carrera elegida ya que es a través de estas prácticas que se puede lograr la introducción genuina al campo discursivo propio.

Es necesario reever, ajustar y modificar-si lo amerita- la forma en cómo leemos, escribimos y decimos sobre los conocimientos. Estas acciones dependerá del espacio curricular, el tipo de texto que se lea y del desafío cognitivo que se ponga en juego. Por eso, es tan importante volver sobre cómo aprendimos y atender las particularidades que exige la carrera.

Reconociendo estas particularidades, partimos de que la lectura, la escritura y la comunicación oral pueden ser estratégicas en la medida en que son planificadas y controladas por el sujeto atendiendo las condiciones y la situación de estudio.

En este sentido, el taller ofrece 5 unidades:

UNIDAD I: El acto de estudiar en el nivel superior. El oficio del estudiante universitario.

UNIDAD II: Introducción a las estrategias de estudio.

UNIDAD III: Las prácticas de lectura comprensiva. El ejercicio de leer como derecho y modo de acceso a la cultura discursiva de la carrera elegida.

UNIDAD IV: Las prácticas de escritura académica. La escritura y su incidencia sobre el pensamiento. La escritura como medio para explorar las ideas.

UNIDAD V: Estrategias de comunicación de las ideas. La construcción del discurso oral.

De alguna manera, se promueve la reflexión sobre el cono-

cimiento y los modos de aprender, además, se sostiene la propuesta de que a estudiar se aprende y que las estrategias de aprendizaje se construyen en el marco de situaciones de enseñanza organizadas a tal fin y en interacción con otros.

Nuevamente, los estudiantes se encuentran en un nuevo espacio donde deben advertir las condiciones que hacen al estudio en la universidad por lo que tienen que aprender nuevas tareas. Es por ello, que se plantea al acto de estudiar como un oficio y los docentes debemos acompañar inicialmente estos procesos.

Consideraciones finales

Los docentes debemos comprender que los estudiantes ingresan a un “nuevo mundo” en el que es necesario que conozcan y tomen decisiones con respecto a las condiciones que atraviesan por el solo hecho de estar en un nuevo nivel. Esto implica asumir la tarea de acompañar la lectura y la escritura que se encarga en cada actividad que sostiene una propuesta de enseñanza.

Cabe aclarar que el espacio del Taller de Estrategias de Estudio deviene de una política institucional por lo que no se da en todas las instituciones de educación superior universitaria. Sin embargo, existen intentos de programas o espacios que atienden las problemáticas solo al comienzo y luego al final de una carrera. Por este motivo, sostengo que todas las carreras deberían tomar posición e incluir en sus planes de estudio un espacio destinado a las estrategias de estudio que forme un estudiante estratégico capaz de sortear las diferentes situaciones que se le presentan y así sostener efectivamente su trayectoria completa en el nivel. Esta proposición podría resultar costosa ya que realizar cambios en un plan de estudio lleva un tiempo considerado y es el resultado de múltiples disputas. En este sentido, este texto es un llamado de atención para todos los docentes que trabajamos en educación superior porque nuestra propuesta también deben incluir la enseñanza de los modos en cómo queremos que se apropien de los conocimientos y por lo tanto, debemos tomar partido y guiar la lectura, escritura y comunicación oral. Es un modo democrático de enseñar y entender genuinamente a la educación como un derecho.

Bibliografía

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Documentos consultados

Programa de la Cátedra “Teorías del Aprendizaje”. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2018.

Programa de la Cátedra “Metodología del Aprendizaje”. Escuela de Bibliotecología y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2017.

La formación de y en los derechos humanos en el marco de un derecho multidimensional

Lucrecia Aboslaiman¹

Introducción

El presente trabajo se propone abordar la problemática de la fundamentación de los derechos humanos, en una realidad socio-cultural compleja, posmoderna y globalizada, que plantea la necesidad de su abordaje desde un derecho considerado no sólo en su faz normativa, sino también antropológica, social, cultural y ético-jurídica, de allí el término multidimensional.

La educación y la formación en y de los derechos humanos desde una mirada no sólo normativa, sino comprensiva de un contexto ampliado que incluye la función del Estado, entre otras cuestiones.

El derecho tiene como fin no sólo un propósito coactivo, sino también el de perfeccionar las formas de convivencia, es decir, cumple una función pedagógica dentro de la sociedad; la cual no siempre es tenida en cuenta.

Desde ese lugar es que nos referiremos a la formación de y en los derechos humanos desde una mirada multidimensional.

La metodología para el abordaje de lo que nos proponemos es interdisciplinaria, lo que implica un pluralismo metodológico a partir de la concepción del derecho como un fenómeno multidimensional, compuesto por la dimensión antropológica, social, cultural y jurídica.

Desde esta concepción multidimensional del derecho que implica un tratamiento interdisciplinario del tema que nos convoca es que abordaremos nuestro trabajo.

Hace varios años comenzó una línea de investigación, con el propósito de considerar las principales cuestiones que le plan-

1 Abogada. Facultad de Derecho de la Univ. Nac. de Cba. Asistente con dedicación semiexclusiva. Investigad. Categorizada 3 por Secyt-Nación. Proy. de Investig: "Las TIC como soporte del desarrollo de las políticas de Gobierno Abierto (GA) en municipios de la provincia de Córdoba: estrategias y acciones". Formad. de recursos humanos. Evaluadora de Proy. de Extensión. Público artículos en Revistas con ISSN e ISBN. E-mail: lucreabos@hotmail.com

tean al derecho en general y a los derechos humanos en particular los cambios producidos en las sociedades contemporáneas.

Se propuso un derecho multidimensional como una alternativa para construir el mundo jurídico, también multidimensional, de la sociedad contemporánea.

En la presentación de su contexto se describen los grandes procesos que intervienen en las transformaciones de la sociedad: la modernidad, la posmodernidad y la globalización.

Plantearse la fundamentación de los derechos humanos implicaría dirigir los esfuerzos a la recuperación del riquísimo legado de la tradición de la filosofía política.

Si bien, excede a los fines de nuestro trabajo hacer tal recorrido, no queríamos dejar de remarcar la importancia del mismo para la profundización en el tratamiento de la fundamentación de los derechos humanos.

Contexto: Modernidad, Posmodernidad y Globalización, Procesos claves de un mundo en transición.

Los procesos de modernidad, posmodernidad y globalización, se entrecruzan en la realidad contemporánea y se identifican con un conjunto de fenómenos sociales y culturales.

Ellos configuran el contexto necesario para analizar el derecho como un fenómeno multidimensional que se presenta como un fenómeno antropológico, social, cultural y ético-jurídico.

La modernidad caracterizada en el pensamiento individualista y racionalista y la transición a la posmodernidad está acompañada por una planetarización de los problemas. La globalización se proyecta a la economía, las finanzas y la cultura, y replantea el carácter de las facultades tradicionales del Estado y reconoce el avance de nuevas fuentes y formas de autoridad y de poder y su repercusión en todo lo que a derechos humanos se refiera. Esto constituye todo un desafío para el *derecho* que sólo puede dar respuesta si se lo concibe no sólo en su faz normativa, sino antropológica, derechos humanos- social, cultural, y ética-jurídica, es decir multidimensional.

En este contexto, el desafío es proponer la construcción de un derecho multidimensional acompañado por una educación integral que abarque y tome en cuenta como tema prioritario

el de los derechos humanos, ya que sabemos que la vida social y jurídica no están armonizadas en un mismo tiempo, considerando el tiempo como una de las dimensiones de la realidad.

En consecuencia y a modo de síntesis del contexto en el que analizamos los derechos humanos, podemos afirmar que la era planetaria en la que nos encontramos, demanda situar todo en un contexto planetario, tal como lo expresa Morin, y para ello el hombre necesita una visión global de las cuestiones contemporáneas, lo que presupone no sólo reformar el derecho, sino antes una reforma del pensamiento cuyo eje sea el pensamiento complejo. (Morin, 1996).

Los derechos humanos no siempre se vivencian y se respetan de la misma manera. Estos procesos, abren una transición con características propias, que reclaman una respuesta filosófica, política y jurídica a partir de un derecho, que en su multidimensionalidad abarque todos éstos fenómenos.

Los derechos humanos en un mundo jurídico multidimensional

La tarea de construir un mundo jurídico que ponga en evidencia las relaciones del hombre, de la sociedad, de la cultura y del derecho, nos lleva a considerar el derecho no sólo en su faz normativa sino en una multidimensionalidad, en donde cada una de sus dimensiones constituyen el fundamento y el seno de los derechos humanos.

Se trata de las dimensiones de la realidad: antropológica, social, cultural y jurídica-esta última en su positividad y eticidad, las cuales se interrelacionan.

Analizaremos los derechos humanos desde un mundo multidimensional el marco de una sociedad democrática.

a) El derecho como fenómeno antropológico: a comienzos del siglo XX comenzaron a tener peso las críticas a la cultura y a la civilización que surgieron con la modernidad. Esto dio paso a la necesidad de construir conceptos y paradigmas abiertos, con el objeto de tender puentes entre las distintas áreas del conocimiento, de los métodos y de las investigaciones y análisis sobre el hombre y su realidad.

Se produjo un giro antropológico de las ciencias al confirmar el carácter pluridimensional del hombre y de sus relaciones con la sociedad, la cultura, con el derecho y con el Estado.

El hombre es una realidad personal, social y cultural, por lo tanto las propuestas y las estrategias de toda política de Estado, en este caso en particular de los *derechos humanos*, deben apoyarse en una idea del hombre como un valor en sí mismo, una unidad indestructible, y a la vez un ser abierto al mundo.

Si a *derechos humanos* nos referimos, no podemos obviar el concepto de hombre, de naturaleza humana, es decir la dimensión antropológica como una de las dimensiones del derecho, siendo parte constitutiva del mismo.

El concepto de naturaleza humana continúa siendo una clave fundamental para muchos enfoques jurídicos actuales. No es un concepto estático, funcional y mecanicista a nuestro entender y expresa los modos de ser y de actuar de los hombres, en este concepto está la génesis de los derechos humanos, a los cuales no se puede renunciar, como no se puede renunciar a nuestra naturaleza cuya condición de humana no nos he dada por nadie, sino que forma parte de nuestra esencia.

Desde ya que ésta cuestión es polémica y está abierta a muchas hipótesis y debates.

Desde estos enfoques, la forma más adecuada de presentar los grandes temas del hombre es hacerlo a partir del análisis de sus distintas relaciones, cuya raíz se encuentra en la misma condición humana que les da sentido y trascendencia. A partir de esa condición humana intransferible, no negociable ni consensuada, surgen los derechos humanos.

b) El derecho como fenómeno social: No podemos dejar de mencionar que al hombre se lo conoce naturalmente viviendo en sociedad, es un ser social, y la sociedad es un campo móvil, cuya realidad sociopolítica, económica, cultural y educativa depende y resulta de una tarea realizada por los hombres.

La vida humana es impensable fuera de la sociedad, porque el hombre es un ser social, y también que ninguna teoría ha logrado el consenso necesario para presentarse como la teoría social.

Encuadrando nuestro trabajo en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas, es una sociedad que abre la puerta a un mundo, no sólo interdependiente, sino multicultural que es necesario interpretar a partir de un enfoque global. En él se articulan y equilibran los elementos claves de la realidad social, entre ellos la identidad de las culturas y las interconexiones globales. Este marco de referencia es el ámbito de ac-

ción de las políticas que tengan a cargo y concreten el respeto de los derechos humanos.

Todos los análisis e investigaciones sobre la sociedad democrática ponen en evidencia la necesidad de considerar el tipo de organización político-social al que debe responder la política que se lleve a cabo sobre los derechos humanos. El Estado democrático es el referente para plantear los problemas implícitos en la organización de las sociedades democráticas. Esto presupone la intención de construir un Estado democrático entre cuyos contenidos y finalidades se encuentre la de una política antropológica, cultural, social y jurídica centrada en el hombre, en los derechos inherentes a él y con el carácter de una disciplina institucionalizada para orientar y promover los reclamos de la sociedad a través de la educación.

El pluralismo cultural y educativo es uno de los elementos claves, ya que hoy es imposible negar la existencia de la pluralidad de culturas en una misma sociedad.

Estas ideas comenzaron a influir en las distintas políticas públicas; y el Estado se convirtió en uno de los protagonistas de que se tradujeran como un pluralismo de opciones, dando lugar a propuestas como las que se expresan en términos de pluralismo. Este pluralismo se afirma en los derechos de los grupos intermedios a participar en la gestión y concreción de garantías a los derechos humanos.

Todos los análisis e investigaciones sobre la sociedad democrática ponen en evidencia la necesidad de considerar el tipo de organización político-social al que debe responder la política de los derechos humanos. Dicha organización depende de las diferentes formas de Estado. El Estado democrático es el referente para plantear los problemas implícitos en la organización de las sociedades democráticas.

c) El derecho como fenómeno cultural: la necesidad del hombre de construir su mundo presupone un elemento clave, la cultura, que lo mismo que la sociedad, es otro de los espacios naturales creados por él. Por eso la cultura aparece como la segunda naturaleza del hombre.

Desde ya que la cultura es característicamente dinámica, lo que traduce que está marcada por los signos de los tiempos. La transformación fue anunciada hace más de un siglo por muchos autores, cuando sostuvieron que los avances industriales y técnicos terminarían con la integración social fundada en valores

éticos, religiosos y sociales, que afectan los derechos en general y los derechos humanos en particular.

Estamos frente a una *cultura mediática*, en la cual el hombre aparece inserto en la red de significaciones que él mismo ha creado, y como la cultura es una urdimbre, cualquier análisis de la misma debe ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

La cultura se manifiesta entonces como un proceso histórico y social, que se interpreta y transforma en la experiencia vital y permanente de los pueblos para ser transmitida a las sucesivas generaciones.

A pesar de las diferentes interpretaciones, parece iniciado un proceso de construcción de la cultura que tiene en cuenta como dato de la realidad, además de la transición y el cambio, el núcleo de valores culturales sobre los que se afirman y constituyen las sociedades democráticas, pluralistas y abiertas y participativas, que respetan al hombre y sus derechos en su integridad.

d) El derecho como eticidad: surge de la realidad ética del hombre. Eticidad directamente enraizada, tanto en la naturaleza del hombre, libre y responsable de sus actos, como en la del derecho, es decir en la justicia y en la equidad. Reconocimiento que no significa reducir el derecho a la moral.

No puede desconocerse que los conceptos de libertad, justicia, obligación, deber, facultad, sanción, pena, responsabilidad, por ejemplo, son comunes a la positividad y a la eticidad del derecho, que los complementan e integran.

Entre las propuestas fundadas en el reconocimiento de la realidad ética y social del hombre, cabe mencionar la ética personalista, los replanteos de los contenidos de una nueva ética social y las tendencias orientadas a lograr una ética universal. .

Muchas de las cuestiones de esta problemática se entrecruzan en la realidad social y jurídica y es un tema directamente vinculado al tratamiento de los derechos humanos.

Hoy hablamos de la necesidad de una ética social, para construir una sociedad libre y justa vinculada a los órdenes de la vida social, en sus aspectos institucionales. El Estado, sus políticas y la política de los derechos humanos, la política educacional entre otras, son importantísimas e idóneas para afirmar y transmitir los valores de la persona y de las sociedades democráticas.

Los problemas éticos que se le plantean al derecho entre otros, es el de la globalización de la cultura, (que plantea dificultades concretas a las relaciones entre el derecho, la ética social y la educación); esto no significa que invaliden el fundamento ético del derecho como fenómeno multidimensional, sino que le exigen una serie de replanteos y de nuevos enfoques porque la ética, se ha convertido en un asunto de carácter público.

Por lo tanto cuando nos referimos a la *eticidad del derecho*, no podemos dejar de concebir al derecho como un ordenamiento dinámico, abierto y pluralista, y no sólo como un sistema de normas coercibles, de manera que se convierte en el camino más pertinente para reconocer su eticidad.

Los proyectos y las decisiones jurídicas en consecuencia, deben afirmar valores y derechos como el pluralismo, la igualdad de oportunidades, la libertad de expresión, el respeto a la identidad, el respeto a los derechos humanos, la democratización de la enseñanza, la libertad de enseñanza, con contenidos de ética que es necesario proyectar a la sociedad.

Si el derecho cumple su función pedagógica y no sólo coactiva, el Estado, las políticas públicas y en particular la política de los derechos humanos se constituirían en ámbitos idóneos para afirmar y transmitir los valores de la persona y de las sociedades democráticas.

La ética social y el derecho tienen en común presupuestos y exigencias entre las que pueden mencionarse la libertad y la dignidad del hombre por ser valores que el derecho y la justicia están obligados a garantizar en las sociedades democráticas.

Es decir, que la ética no se reduce a una ética individual, por el contrario se trata de una de una voluntad ético-social afirmada en los derechos de las personas -*derechos humanos*- y garantizadas por la sociedades democráticas.

Se trata de una ética de mínimos, que puede ser el primer paso para construir un mundo jurídico multidimensional, en un mundo globalizado y con una marcada multiculturalidad.

Es un tema complejo por su relación con cuestiones antropológicas, sociales y culturales, lo mismo que a conflictivas concepciones jurídicas.

Pero existe un reconocimiento, casi general, de la imposibilidad de sobrevivir sin una ética universal que afirme la paz mundial. A esto se suma la demanda de algún tipo de normas, valores y fines obligatorios y obligantes para la sociedad global., y si

bien son muchas las propuestas para estructurar esta ética, son grandes las dificultades para lograr consensos estables.

El progreso de la defensa de los derechos humanos con esta visión, aun cuando pueda parecer imperfecta contribuye a consolidar las propuestas para una ética universal.

Tanto las investigaciones jurídicas y el tratamiento de las propuestas éticas no pueden avanzar ignorándose mutuamente, porque tienen en común asuntos de máxima trascendencia como el de los derechos humanos.

e) El derecho como juridicidad: Para que el derecho pueda cumplir una tarea importante en una política transformadora, es conveniente tener en cuenta los siguientes presupuestos y tareas:

- Que se lo considere como un complejo normativo abierto que responda a las necesidades de una sociedad globalizada y en busca de nuevos modelos culturales, entre ellos los jurídico-educativos, en aras de afianzar la conciencia socio-cultural por la trascendencia del respeto a los derechos humanos.

- Que el derecho forme parte del mundo jurídico multidimensional, considerado como una red de relaciones complejas que se desprende de la relación básica hombre-sociedad-cultura-derecho.

- Que el complejo normativo al cual nos referimos sea un derecho configurador de espacios sociales y políticos de libertad para la iniciativa y la participación creadora, no solo un instrumento coactivo de control social. Es decir, que ofrezca garantías reales a las libertades jurídicamente protegidas y que identifique con claridad las necesidades sociales que debe satisfacer y los derechos que garantiza.

- Que se valore al derecho como uno de los factores clave del cambio social, cultural y jurídico y se tenga en cuenta sus importantes responsabilidades sociales, por cuanto configura y garantiza nuevas condiciones de vida que tendrán impacto necesariamente en la esfera de la protección de los derechos humanos.

- Finalmente, que todos estos presupuestos y tareas estén apoyados en una ética jurídica configurada por el conjunto de principios, valores y criterios ético-jurídicos articulados de una manera práctica y eficaz con las situaciones históricas concretas y con los complejos problemas de las sociedades contemporáneas.

La apertura del derecho parte de la idea de superar las limitaciones de las concepciones que identifican, y analizan los conceptos jurídicos, sin investigar los procesos sociales y culturales que los producen y sin tener en cuenta las consecuencias de la aplicación del derecho.

Se busca así la reconciliación de la ciencia jurídica con las realidades sociales, culturales y humanas, a fin de recomponer el todo como punto de partida y abordar con nuevos instrumentos de análisis, los problemas de un mundo en constante cambio.

Esto repercute también en la tarea del jurista, que no puede ser, sólo la de interpretar el derecho, sino también buscarlo y construirlo

Desde la multidimensionalidad del derecho consideramos que tanto la apertura del derecho como el pluralismo jurídico pueden crear condiciones favorables para la justicia y para la protección de los valores jurídicos y los derechos humanos, garantizando la seguridad jurídica.

El complejo normativo al cual nos referimos es un derecho configurador de espacios sociales y políticos de libertad para la iniciativa y la participación creadora, no solo un instrumento coactivo de control social, que ofrece garantías reales a las libertades jurídicamente protegidas fundamentalmente justicia, libertad e igualdad con el faro del respeto a los derechos humanos.

Es imprescindible que se valore al derecho como uno de los factores clave del cambio y se tenga en cuenta sus importantes responsabilidades sociales, por cuanto configura y garantiza nuevas condiciones de vida.

Finalmente, todos estos presupuestos y tareas estén apoyados en una ética jurídica y social configurada por el conjunto de principios, valores y criterios ético-jurídicos articulados de una manera práctica y eficaz con las situaciones históricas concretas y con los complejos problemas de las sociedades contemporáneas.

En este contexto distintas propuestas han ampliado la discusión de los derechos humanos, en sus contenidos y alcances, a un tratamiento conjunto con los deberes y obligaciones universales, para ser incluidos en una declaración internacional, referida a una ética para un mundo globalizado.

Conclusión

Este trabajo requirió una tarea muy compleja, pero con el atractivo de abrir y generar otras perspectivas de análisis en la búsqueda de nuevos caminos.

El sendero recorrido hasta aquí, lo interpretamos sólo como una etapa, ya que quedan abiertas muchas cuestiones, a veces polémicas, que pueden ser un estímulo para quienes se interesan en investigar una problemática fundamental para el hombre y el respeto a los derechos humanos.

El desafío es abordar de un modo integral este nuevo fenómeno con una legislación jurídica y educativa que se haga cargo de su complejidad y la multiplicidad de dimensiones en él involucradas, teniendo como objetivo principal el respeto y las garantías que los derechos humanos requieren y demandan.

Bibliografía

- Aranguren, J. (1986). *Ética y Política*, Madrid, Guadamarra.
- Arent H. (2004). *La tradición oculta*, Buenos Aires, Paidós.
- Beck, U. (1998), *Qué es la globalización*, Barcelona, España, Paidós Ibérica.
- Bonfil Batalla, G. (1997), *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial Estudios.
- Carbonier, J. (1977), *Sociología Jurídica*. Traducción de Luis Díez Picazo. Madrid, Tecnos.
- Gurtitch, G. (1963), *Problemas de la sociología del conocimiento*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Díaz, E. (1974), *Sociología y filosofía del derecho*, Madrid, Taurus.
- Dworkin, R. (1984), *Los derechos en serio*, Barcelona, Ariel.
- Gehlen, A. (1980), *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*, Salamanca, España, Sígueme.
- Lechner, N.(2000), *Estado y Política en América Latina*, México, Siglo Veintiuno.
- Mannheim, K. (1994), *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, Fondo de cultura Económica.
- Martínez Paz, F. (2003), *Introducción al Derecho*, 2ªed., actualizada, reestructurada y revisada, Buenos Aires, Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma.
- Mauss, M. (1971), *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.
- Meszaros, I. (2008), *El desafío y la carga del tiempo histórico*, Caracas-Venezuela, Editorial Vadell Hermanos Editores.
- Morin, E. (1996), Cap. 2 *Por una reforma del pensamiento*, En

Correo de la UNESCO, Madrid, España, Ediciones Tecnos, pp130 a385.

Popper, K. (1990), *Sociedad abierta, universo abierto*, Buenos Aires, Rei.

Prigogine, I. (1996), *El fin de las certidumbres*, Chile, Editorial Andrés Bello.

Toynbee, A. (1949), *La civilización puesta a prueba*, Buenos Aires, Emecé.

Vattimo, G. (1990), *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Vattimo, G. (1996), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.

Sobre la enseñanza del derecho (al privilegio). Notas feministas.¹

Romina Lerussi²

Preliminar

La presente ponencia se sostiene sobre el presupuesto básico de que cualquier reflexión actual que conecte a la educación con el derecho en general y con los derechos humanos en particular, requiere de la *insistente* y a veces *olvidada* crítica a las implicancias teóricas y políticas de sus bases de sentido fundacional, cuyos efectos continúan –a pesar nuestro– tan vivos como en el 1789 de la Revolución Francesa. La intención no es impugnar, sino todo lo contrario. Se trata de robustecer de manera situada el material del que están fabricados los derechos humanos en su enseñanza, distanciándonos de manera explícita y radical de sus bases y efectos androcéntricos, desiguales y jerárquicos.

I. Continuo

El presente ensayo retoma una conversación que iniciara en una escritura previa, por lo tanto comparte notas, sensaciones e inspiraciones en torno a la delicada relación entre la enseñanza y el derecho³. La pregunta de fondo es la misma: a quienes *sirve* el derecho; el horizonte utópico encarnado y situado (no está allá, está acá), también: la libertad *común*, es decir, con otros y otras en comunidad de iguales.

II. Crítica

En aquel primer texto que titulé “Tomar el derecho” me con-

1 Esta ponencia es parte del artículo: Lerussi, Romina (2019): “Un ensayo feminista sobre la enseñanza del derecho (al privilegio)”, en Bouvier, H. y Arena, F. (dir.), Risso, V. y Pezzano, S. (eds.), *Derecho y Control II*. Córdoba (Argentina), Ferreyra editor (en prensa). **Con esta indicación puede ser publicada la ponencia en las Actas de las Jornadas.**

2 investigadora CIFYH/UNC - CONICET - Correo electrónico: rclerussi77@gmail.com

3 *Discusiones*, 19, (1-2017), disponible en: <http://revistadiscusiones.com/numeros-publicados/>

centré brevemente en tres puntos que emergieron en ocasión de la presentación de una aguda discusión a la que remito. Tres sintagmas que comparten una intimidad de alcoba cuya crítica es fundamental para seguir impugnando los modos en los que se construye con insistencia renovada la absurda y monstruosa racionalidad del derecho al privilegio, si es que existe algo así. Esto acontece no solo en la plataforma social, sino en el propio sistema jurídico (el que sea y donde sea) como su efecto (re) productivo.

Antes de decir algo sobre los sintagmas, se me podrían hacer algunas preguntas. Una pregunta podría ser por qué califico de absurda y de monstruosa a esa racionalidad en cuestión. Pues bien, absurda porque se sostiene sobre el supuesto o sobre un ensamble de creencias (lo cual, para el caso, es lo mismo) de que hay seres humanos *mejor* dotados que otros (sea por nacimiento, herencia, genitales, dones, historia, naturaleza, genética, nacionalidad, lengua, recursos simbólicos, etcéteras) y que por eso, *merecen* privilegios o *merecen más* privilegios que el resto. Lo cual sencillamente carece de sentido para quienes creemos (sí: creemos) en la radicalidad de la igualdad humana. Con esto no quiero decir que todos los seres humanos seamos iguales en el sentido de equivalentes o idénticos (grandes equívocos). Lo que quiero insinuar como una *máxima de mínima* es que asumiendo la singularidad (que hay quienes entienden desde la categoría de diferencia), no existe ninguna razón para inferir ni la jerarquía entre seres humanos en donde unas singularidades valen más o son *mejores* que otras (y algunas ni valen ni existen), ni de ello, *mérito* alguno para justificar un privilegio.

Ahora bien, dado que quizás este sea el supuesto más transversal en la historia de la humanidad, de allí su monstruosidad que, agrego, es fantasmal. No solo por la escala tempo – espacial (dicen que los monstruos son grandes y que los fantasmas retornan eternamente)⁴, sino por sus poderes destructivos de seres humanos y también de la biosfera (el golpe del Progreso en y de la Modernidad). Poderes que están marcados insisto según lo que valga, cuente o *sea tenido en cuenta* en el mercado de valores de seres humanos de acuerdo a ordenes jerárquicos y autoritativos ensamblados: a veces prima una raza, a veces un

4 También dicen que hay monstruos que siendo grandes son amorosos, o que son pequeños y tiernos, y hay otros que también hacen promesas libertarias (gracias Preciado). Que quede claro: no estoy hablando de esos monstruos.

sexo, a veces una clase, un género, un estatus, una religión, unas creencias y su organización en torno a lo común (políticas, economías, justicias), una casta, unos humores...; a veces ese *uno* ensamblado prima por sobre el *todo* en plurales (ejemplo de *uno* podría ser: blanco varón burgués heterosexual abogado católico liberal casta judicial racional templado...).

Otra pregunta que se podría formular es la de por qué tener un privilegio sería un problema. La presunción del privilegio podría no ser un problema *tan* atendible si solo fuera un absurdo teatral, e incluso, una tontería más de la especie humana sin efectos relevantes. El asunto es que esa monstruosidad fantasmal es, como decíamos, violenta y ha sido organizada y sistematizada por instituciones humanas a través de sus sistemas jurídicos, en donde la educación –incluso las narradas por señores *revolucionarios*⁵ ha sido desde siempre el brazo político cultural central de legitimación del derecho al privilegio en los sentidos ya indicados.

Haciendo un corte abrupto y necesario a los fines de este breve ensayo, esa facticidad de la monstruosidad se dio con mucha fuerza (incluida la fuerza de la *llamada* razón) a partir del despliegue minucioso de la micropolítica y las filosofías que dieron forma progresiva al Estado de Derecho moderno occidental y sus oscilaciones en las formaciones jurídicas hasta nuestros días⁶. De allí que abordar este asunto del derecho al privilegio desde el portal de la educación legal sea un camino no solo posible (quizás urgente), no solamente estratégico, sino además potencialmente radical: un *caballo de Troya* desde donde precisamente minarlo⁷.

El aula politiza la experiencia del derecho⁸, pero (y esta es la mala noticia) no necesariamente hacia la crítica libertaria o hacia posiciones de izquierdas (sea lo que sea que entendamos por eso, más o menos lo intuimos). En este marco, ¿cómo entiendo que se organiza y enseña el derecho al privilegio en tanto que

5 Basta con leer dos líneas del *Emilio, o de la educación* (escrito por Jean-Jacques Rousseau en 1762, casi en paralelo con el aclamado *Contrato Social*) para entender a qué me refiero con ese tipo de revolucionarios de los que, lamento decir, también abundan en nuestros tiempos.

6 Foucault, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Buenos Aires, Gedisa, 2008.

7 Wittig, M., "El caballo de Troya", en Wittig, M., *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales, 1992, pág. 59 – 71.

8 Kennedy, D., *La enseñanza del derecho como forma de acción política* (trad. Moro, G.), Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.

parte del *currículum oculto* de la educación legal?⁹ Pues bien, esta composición que es una verdadera retórica (plena de ropajes, figuras, rituales, performances, arquetipos y mitologías tan efectivas como un garrote), acontece en el cruce simultáneo con intensidad variable entre los tres sintagmas que anticipé y que *en nombre propio*, beben interseccionalmente de fuentes concretas (autores/as; textos; puntos de vista y modos de vida).

Primer sintagma. *El derecho es fundamental en la generación de la desigualdad.* El derecho siempre ha sido una tecnología social más o menos sistematizada y efectiva situada en el centro de la economía política disciplinaria de las comunidades humanas en contextos de diversa desigualdad. Sí podemos reconocer en el derecho una cierta singularidad que hay quienes denominan autonomía relativa. Ahora bien, si en esa diversa desigualdad las normas jurídicas no solo tienen un gran impacto sino que además ese impacto es legitimado a *fuerza de la verdad y de la ley*¹⁰, entonces parecería que el sistema jurídico en su autonomía relativa tiene una fuerza prescriptiva sin igual, es decir, de las más (o *la más*) productivas de la desigualdad en los contextos contemporáneos¹¹. Y va un *plus*: en nuestras comunidades organizadas en tanto que Estado de Derecho, este discurso social (les recuerdo que el derecho es discurso y es social) no sólo da cierto sentido y forma a las conductas humanas (las crea, las limita, las penaliza, las anula, las proclama, las prohíbe, las protege, etcéteras), sino que antes convierte a seres humanos en *sujetos* de derecho. A la sombra del sintagma inicial y en la forma jurídica actual de nuestra comunidad, esto significa existir o no existir, ser considerado un ser humano o no serlo y de existir en tanto que ser humano, estar mejor o peor cotizado en la agencia jurídica financiera de lo humano y sus derechos. Y lo más insólito: de estar en el cuerpo mayoritario de lo peor cotizado, tenerle mucha paciencia a la progresividad¹²: ¡vaya holocausto invisible!

9 Courtis, C., "La educación clínica como práctica transformadora", en Villareal, M. y Courtis C. (coords.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México (DF), Sans Serif Editores, 2007, pág. 9 – 24.

10 Foucault, M., *op. cit.*

11 Kennedy, D., "¿Son los abogados realmente necesarios? (trad. A. Eljatib), *Barrister*, 16, 1987, pág. 403-418.

12 Viturro, P., "Constancias", *Academia*, 6, 2005, pág. 295-300.

Segundo sintagma. *La enseñanza jurídica es enseñanza de la jerarquía*¹³. ¿Qué quiero decir con esto? Voy directo al punto: jerarquías socioculturales y económicas (de clase, raza, etnia, sexo - genéricas, estatus migratorio...), jerarquías institucionales (jefes, subordinados; directores, empleados; titulares, jefes de trabajos prácticos; jueces, secretarios; profesores y alumnos...); jerarquías en los edificios judiciales y en sus usos (ascensores para unos y no para otros; oficinas con ventanas o sin ventanas según el cargo) y en las vestimentas (traje, corbata o falda y camisa por sobre un chándal con zapatillas); jerarquías en las áreas del derecho (el derecho privado en el núcleo; la periferia *necesaria* del derecho público y, más allá, las otredades filosóficas, sociológicas, políticas) y en la forma del sistema jurídico en especial el continental (la norma abstracta y sobretodo escrita, por sobre la norma concreta y viva); jerarquía en ciertos principios epistemológicos (la objetividad por sobre la subjetividad) y antropológicos (un sujeto que piensa por sobre un sujeto que hace y siente); jerarquía en las perspectivas de interpretación (las de la lógica y la sintáctica, por sobre las retóricas y semánticas), entre otras ficciones naturalizadas tan *reales* como una taza de té¹⁴.

Esto acontece en las facultades de derecho y en sus aulas como lugares de (re)creación y entrenamiento del personal jurídico. Bien podemos decir que donde hay jerarquía hay expectativa de obediencia impulsada por mitologías de autoridad. Se obedece por múltiples motivos. Pero también donde hay jerarquía hay revuelta, es decir, gente revoltosa que no obedece o no obedece del todo, o *al* todo. En otras palabras, no hay jerarquía que se sostenga sino a fuerza de creencias autoritativas (en la ley, en la costumbre, en dios, en las ciencias, en las armas)¹⁵. Pero a su vez no hay fuerza –por definición– que no produzca otra exactamente contraria, incluso mayor. La fuerza, a esta altura ya lo sabemos, no tiene contenido *per se*, es pura relación normativa. Y hay más: el derrame de fuerzas. Fuerzas que apa-

13 Kennedy, D., "La educación legal como preparación para la jerarquía" (trad. Piqué y Courtis), en Courtis, C. (comp.), *Desde otra mirada*, Buenos Aires, Eudeba, 2000, pág. 117-147.

14 Autocita en partes Lerussi, R., "Tomar el derecho", *Discusiones*, 19, 2017, pp. 7 – 13.

15 Lerussi, R., ídem.

recen de otros lados, insospechados, contingentes, imprevistos, hechas de material arcaico y nuevo que pueden *torcer* en cada acción (jurídica) la *vieja lógica* del dos: superior – inferior (o amo – esclavo, como sea).

Tercer sintagma. *La arquitectura legal es androcéntrica.* La enseñanza del derecho se sostiene sobre una expectativa de norma(lización)¹⁶ y de cierta creencia acerca de la necesidad, vía diversas modalidades jurídicas, del control que ordena lo disperso y del orden que controla lo calificado como *anormal* o *atípico* (conductas, cuerpos, emociones). Pero también se sostiene sobre la oscilante convicción de un derecho y de unas leyes neutrales, abstractas, universales, racionales y objetivas. En este ensamble narrativo que es una verdadera ontología político – educativa, una de sus capas textuales más inherentes (y por eso tal vez no vista como tal) es la del androcentrismo. Al respecto voy a decir dos cosas. Primera: en la generación de la desigualdad y su (re)creación en la enseñanza del derecho, entre los cuerpos múltiples menos cotizados en el banquete de lo humano están las mujeres y las identificaciones sexo disidentes. Segunda: en la enseñanza de la jerarquía, cual sea el lugar en que se ubiquen las mujeres y las identificaciones sexo disidentes (incluso ocupando cargos de jerarquía como una presidencia), tan solo por estar en esa situación identitaria y cumplir con alguno de sus *requisitos* onto-logo-políticos, siempre va a haber alguna razón *a priori* no solo para sospechar acerca de sus capacidades, no solamente para impugnar su palabra, sino para ubicarlas por debajo de *engendro* del ideal normativo de lo humano, en otras palabras: de los derechos del *hombre* y del ciudadano¹⁷.

Esto no es una desgracia, es una oportunidad política que se actualiza en cada experiencia jurídica, es una posibilidad que se abre para seguir moviendo con insistencia los sintagmas y fundamentos que componen el derecho al privilegio y su enseñanza legal.

16 Spade, D. y Willse, C., “Norms and Normalization”, *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (Oxford Handbooks on line), 2014, pág. 1-15.

17 de Gouges, O., “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, 1791, disponible en: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf

Bibliografía

Aránguez Sánchez, T. (2014) “Esbozo de una estética del derecho, en Ruiz Resa, J. (ed.), *Política, economía y método en la investigación y el aprendizaje del derecho*, Madrid, Dykinson, pág. 305 – 335.

Barrera, L.(2012) *La Corte Suprema en escena*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Síntesis.

Butler, J.(2006) *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.

Costa, M. (2016) *Feminismos jurídicos*, Buenos Aires, Didot.

Courtis, C. (2007) “La educación clínica como práctica transformadora”, en Villareal, M. y Courtis C. (coords.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México (DF), Sans Serif Editores, pág. 9 – 24.

Cover, R. (2002) *Derecho, narración y violencia*, Barcelona, Gedisa, 2002.

De Gouges, O., “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, 1791, disponible en: https://catedraunes-codh.unam.mx//catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf

Derrida, J. (2007) *Fuerza de ley. El fundamento mítico de la autoridad*, Madrid, Tecnos.

Foucault, M. (2008) *La verdad y las formas jurídicas*, Buenos Aires, Gedisa.

Itzcovich, G. (2013) “Pinocho y el Derecho” (trad. Arena, F.), *Iuris omnes*, XV, pág. 11-38.

Kennedy, D. (2014) *La enseñanza del derecho como forma de acción política* (trad. Moro, G.), Siglo XXI, Buenos Aires.

Kennedy, D. (2000) “¿Son los abogados realmente necesarios? (trad. A. Eljatib), *Barrister*, 16, 1987, pág. 403-418.

Kennedy, D., “La educación legal como preparación para la jerarquía” (trad. Piqué y Courtis), en Courtis, C. (comp.), *Desde otra mirada*, Buenos Aires, Eudeba, pág. 117-147.

Lerussi, R. (2017) “Tomar el derecho”, *Discusiones*, 19, pp. 7 – 13.

Moro, G. (2009) “Desde el aula... no se ve”, *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 11, pág. 169 – 204.

Olsen, F. (2000) “El sexo del derecho”, en Ruiz, A. (ed.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Biblos, pág. 24 – 43.

Rancière, J. (2016) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rinesi, E. (2005) *Política y tragedia*, Buenos Aires, Colihue.

Ruiz, A. (comp.) (2000), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Biblos.

Spade, D. y Willse, C. (2014) “Norms and Normalization”, *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (Oxford Handbooks on line), pág. 1-15.

Vituro, P. (2005) “Constancias”, *Academia*, 6, 2005, pág. 295-300.

Vituro, P. (2002) “Por un derecho torcido”, *La Ventana*, 2002, pág. 385- 394.

Wittig, M. (1992) “El caballo de Troya”, en Wittig, M., *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales, pág. 59 –

71.

Wollstonecraft, M.(1996) *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, Madrid, Cátedra.

La niñez como sujetx de derechx. Una aproximación desde el Proyecto Filosofar con Niñxs.

Sergio Andrade¹

Introducción

En 1989 la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas produce una modificación histórica a los modos en que se concebía a la niñez, sólo como objeto de regulación jurídica, y considerarlo sujetx de derechx. La escuela –desde las definiciones curriculares al espacio de las decisiones áulicas– no ha propiciado una reconsideración de los modos de vincularse con la niñez que implique reconocerlos según tal marco normativo.

El trabajo que presentamos problematiza estas cuestiones desde las prácticas realizadas en el marco del Proyecto Filosofar con Niñxs. Intentamos analizar las prácticas que se realizan y que configuran subjetividades relativas a la educación política de los niñxs, atendiendo a sujetxs e instituciones que participan en tales construcciones y a los efectos que producen, atentos a lo que Foucault (1980) advierte:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento. La familia, incluso hasta nuestros días, no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder del Estado (...) Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer, o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía.

1 Prof. Adjunto a cargo del Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Escuela de Ciencias de la Educación Director del Proyecto de Investigación: *FILOSOFAR CON NIÑXS. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS*. Radicado en el Área de Educación del CIFYH, UNC (2018/2019).

Acerca de la política y la infancia

Una de las preguntas que en talleres con niñxs de clase media alta surge de forma recurrente cuando comenzamos a abordar los derechos del niñx se expresa, palabras más o menos, como: ¿qué necesidad de hablar de ellos cuando todxs los tienen? Es decir, ¿por qué hablar de una obviedad?

El giro que sucede en los talleres mencionados, y debería ponernos en guardia, se produce a partir de la apertura al interrogante: ¿estamos seguros que lxs niñxs ejercen plenamente sus derechos? Ahora bien, hay un interrogante más acuciante: ¿Qué significa ejercer derechos? ¿Alcanza una proclama para tal ejercicio?

Antes que citar algunas de las experiencias desarrolladas por el Proyecto, es necesaria una referencia mínima a la relevancia de tematizar la educación política con niñxs en la escuela, donde tales experiencias se inscriben.

Esta tematización es posible a partir de pensar la filosofía como una práctica, una praxis que se construye colectivamente desde un espacio común y horizontal. Supone, por otro lado, la problematización de las relaciones de saber-poder imperantes en las instituciones educativas, relaciones asimétricas que, mediante diferentes dispositivos, enmarcan y determinan percepciones, pensamientos, acciones. Este conjunto de dispositivos que operan en forma de red al interior de las instituciones educativas construyen subjetividades, configuran modos de ver, de sentir, de decir, de querer, de desear.

Junto a ello, para disponerse a disputar sentidos, conciliar o reconocer divergencias es necesario reconocer a lxs otrxs. Reconocerlxs como iguales. De cualquier otro modo sólo se lo está sometiendo a una práctica de dominación, desde la cual se suelen emprender, aún con intereses loables y hasta benefactores, la mayoría de los actos educativos. Reconocer a otrxs es partir de ubicar a lxs participantes de la acción filosófica en un estado de paridad al momento de encontrarnos para hacer uso de cada voz.

La infancia, desde su etimología y su historia, ha sido definida desde la carencia, la ausencia de una palabra propia. En un mismo acto se instala una subalternidad y la irrelevancia de sus saberes.

Filosofar con Niñxs es un proyecto que no propone una determinada lectura de la infancia. Sus experiencias indagativas sostienen a la infancia, mejor dicho a las infancias en plural, como interrogante o, más, como hipótesis. Tales hipótesis se construyen en un entramado social donde participan niñxs y adultxs –familias, docentes-, medios de comunicación, diversas expresiones y experiencias culturales-, y se ponen en tensión en los encuentros con sujetxs históricos que se ubican en un territorio particular en instituciones sociales determinadas.

Desde su faz pedagógica, nuestro Proyecto construye estrategias metodológicas que posibiliten la toma de la palabra por parte de lxs niñxs –antes que la sesión de un turno en la palabra para que digan lo suyo, y sea comprendido como nociones o ideas previas a un determinado contenido curricular que se intenta yuxtaponer a tales ideas, asumidas como mera creencia²–.

Desde la práctica filosófica con niñxs apostamos a una pedagogía que enfatice los interrogantes, por sobre las respuestas –una *pedagogía de las preguntas*, en términos de Freire-. Asimismo, asumimos en la acción, en el filosofar que se propicia en los espacios de taller que se construyen para este trabajo, la alternativa de un auténtico intercambio de saberes. Insistiremos en este principio político que regula los intercambios, no se trata de habilitar a lxs otrxs a la palabra; el objetivo es que la actividad misma posibilite la asunción de la propia voz, sin la advertencia ni el consentimiento de nadie. De tal manera, evitamos la tentación de cualquier forma de esencialismo, de concebir alguna naturaleza –benigna o maligna- en las niñeces.

También partimos del sostenimiento que “lo real” no es algo *dado*, ni un objeto transparente, ni se encuentra a nuestro lado para que lo auscultemos. Lo real es construido intersubjetivamente en los intercambios que se producen entre sujetxs históricos situadxs en experiencias en territorio.

Con esos elementos: hipótesis de niñez, realidad construida entre todxs, parte del trabajo de intercambio consiste en de-construir aquellas naturalizaciones que se han propiciado sobre la infancia, sobre lo real y las instituciones. Trabajo de des-naturalización que sostenemos desde dispositivos de taller con todos los sujetos involucrados –niñxs y adultxs-. La práctica de

² La sola referencia a un “estado previo”, precognitivo, instauro una subalternidad, cuando no la nulidad de saberes o conocimientos por parte de lxs niñxs.

filosofar con niñxs no se ancla en un tiempo y espacio etario, aun cuando se enuncie desde un recorte de ese tipo –niñxs-. La infancia supera e integra a la niñez. El *filosofar con* es una construcción *con los otros* –los niñxs y lxs adultxs que participan de los distintos talleres³–.

Algunas pistas teórico metodológicas como cierre

En primer lugar, tal como señalamos, partimos de la interrogación, conjetura o hipótesis relativa a la infancia, y no una enunciación determinada –desde cualquier determinismo: biológico, psicológico, pedagógico-. Tal apertura a las infancias, (nos) permite encontrar niñxs históricxs, que se construyen en determinados territorios a partir de experiencias propias, con lxs otrxs y el mundo. Al mismo tiempo, este ejercicio permite no prescribir un determinado modo de ser o de construcción ciudadana que debe adquirirse.

En segunda instancia, la citada apertura es una definición teórica metodológica que permite el dispositivo taller. Desde esta propuesta es que se articulan estrategias diversas para la toma de la palabra por parte de lxs niñxs, y no una concesión de la misma por parte de lxs adultxs. Este gesto es, en términos de Rancière, el inicio de la política.

La acción política de niñxs implica necesariamente disputar sentidos de la acción y la decisión al mundo adultx. Esto significa plantear una cuña al adultocentrismo desde el cual está concebida la escuela. Es una consecuencia de tales acciones de toma de la palabra, al tiempo que tanto niñxs como adultxs lo reconocen al momento de advertir que la acción de los talleres modifica a lxs sujetxs intervinientes –y “ya no aceptan sin más la imposición de un mayor, y preguntan y preguntan por qué esto o lo otro”⁴–.

Las experiencias de debate, discusión, de establecer o arribar a acuerdos y/o disensos, de propiciar polémicas, conversa-

3 Participación que propicia la infantilización de todxs; es decir, la prioridad de la pregunta sobre las afirmaciones, el juego como elemento vital de la experiencia, la alternativa de ver de nuevo las cosas con ojos nuevos, de infantes.

4 Según las propias palabras de lxs adultxs en instancias de taller donde repasamos los talleres con niñxs y proponemos experiencias similares a las realizadas con ellxs.

ciones, de determinar y decidir acciones, entre otras formas en que se generan, se proponen y disputan las razones sobre las cuales intercambian sentidos quienes participan en los talleres del Proyecto –niñxs, docentes y familias-, son instancias donde corporeizan la práctica política.

Asimismo, las temáticas que se abordan son prácticas de desnaturalización y visibilización de los intereses, preocupaciones y necesidades de niñxs, quienes no son incluidxs e invitadxs a la mesa de acción y discusión de la política, por lo menos en presente.

Desde allí abordamos la problemática, desde el reconocimiento que la enunciación y proclamación de los derechos surge, o se recupera, en tiempos donde tales derechos se ven vulnerados o, peor, no llegan a ejercerse, entre otras razones por las condiciones materiales de existencia -la necesidad de trabajar y no poder asistir a la escuela, por ejemplo-. Empero, sin minimizar dicho diagnóstico, no se alcanzará el ejercicio pleno de los derechos de lxs niñxs si no se realiza una tarea previa de revisión crítica de la mirada adultocéntrica, que prevalece y determina las prácticas educativas en y hacia la infancias, que suele aletargar la hora de las decisiones hacia otras edades, como fruto de la acción formadora.

Bibliografía

Andrade, S. (2016) *El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas del I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias / Julio Fernando Acosta Muñoz [et al.]; compilado por María Inés Bello [et al.] 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo El Pensadero, 2016. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978- 987-46298-0-7

Aandrade, S., (2012) *Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica*, en Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba, Año 11-No7-Julio.

Aandrade, S., Cruz, M., Gonzalez, A., (2006) *La Formación política en el proyecto filosofar con niños*, en KOHAN, W. (Comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires

Arendt, H., (2005) *¿Qué es la Política?*, Traducción de Rosa Carbó, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid.

Ranciere, J. (1996) *El desacuerdo*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

**Te cuento un cuento.
Relatos de una experiencia de articulación entre el
Espacio para la Memoria La Perla
y la comunidad de Malagueño.**

Diego Barrionuevo, Jimena González Gomeza, Julieta Legeren¹

1. Introducción

Te cuento un cuento es un proyecto desarrollado desde el Centro Educativo en Derechos Humanos Eduardo Requena del Espacio para la Memoria La Perla, destinado a promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes a través del encuentro entre estudiantes de la escuela secundaria Ipem 374 Anexo de la localidad de Malagueño.

Durante el 2018 la propuesta consistió en el encuentro con estudiantes secundarios a través de talleres y un recorrido pedagógico por La Perla a partir de los cuales pudieran reconocer los derechos y la vulneración o cumplimiento de los mismos, tanto en el pasado como en el presente. Con este eje redactaron cuentos cortos con los cuales se elaboró el libro “Dejando Huellas”.

2. Contexto: Acerca de La Perla, del Requena y perspectiva de pedagogía de la memoria. ¿Por qué trabajar con derechos?

Los Espacios para la Memoria son territorios conquistados para el ejercicio colectivo de la reflexión, no sólo sobre el pasado reciente y la funcionalidad de los Centros Clandestinos de Detención Tortura y Exterminio sino sobre las tramas del presente que se vinculan a una memoria colectiva, con la identidad y con los procesos políticos de construcción cotidiana de la democracia. De esta manera, los Espacios para la Memoria son espacios públicos donde se reúnen diferentes personas para dialogar y compartir sus narraciones, habitar el espacio con la palabra, conquistarlo, sacar el cuerpo del lugar de la referencia del horror y posicionarlo en un encuentro de subjetividades y experiencias, un encuentro de memorias.

¹Espacio para la Memoria La Perla.

Dentro del Espacio para la Memoria La Perla se encuentra el Centro Educativo en Derechos Humanos Eduardo Requena, un espacio de formación destinado a promover el ejercicio de una ciudadanía activa en la defensa y promoción de los derechos humanos como aporte para la consolidación de una democracia más igualitaria en la construcción de memorias. A través de la figura del profesor Eduardo Requena este espacio educativo homenajea a las y los educadores desaparecidos/as y asesinados/as de Córdoba.

En este centro educativo funciona Punto Digital, programa que promueve el acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A través de diversas actividades tales como un curso de computación para adultos, eventos y talleres culturales en el receso invernal y armado de proyectos específicos con las escuelas vecinas (Animación de Memorias, Lecturas en juego, Te cuento un cuento) se concretan sus dos líneas de trabajo: la articulación con la comunidad de Malagueño y la promoción de derechos.

Como sostiene el director del Espacio, Emiliano Fessia:

una clave potente para construir futuro es la memoria, sobre todo aquella memoria incómoda que nos permita reconstruir de dónde vienen los derechos que tenemos y las injusticias que nos duelen. Y para comprender que cada derecho obtenido a lo largo de la historia es fruto de miles de hombres y mujeres que se comprometieron para cambiar una situación de injusticia que generaba dolor propio y ajeno. En ese horizonte, uno de los desafíos mayores es construir espacios en los que jóvenes puedan crear sus formas de relatar lo que viven en clave de vigencia o violación de sus derechos. Este empoderamiento, a partir de hacer memorias de nuestro pasado reciente, es vital para comprender que las injusticias sociales no son fruto de algún designio divino o natural, sino de relaciones sociales con sus historias, las conocidas y las ocultas. Y que por lo tanto no son “eternas”, sino que pueden cambiarse luchando políticamente. (AAVV, 2018,6)

Los proyectos que se proponen a las escuelas se conciben desde la perspectiva de pedagogía de la memoria, en la que los sujetos tienen un rol activo en la construcción del saber, en la que cada una resignifica sus memorias, personales, locales, a la

luz del encuentro con otras memorias, para construir las memorias colectivas que permiten hacer puentes con el presente y el futuro. Esta perspectiva invita a conocer, investigar, pensar y discutir sobre la pertenencia a ese tiempo reciente y a ejercitar la construcción de sentidos, herramientas de análisis y nuevos interrogantes.

3. Vínculo con Malagueño

El Espacio para la Memoria La Perla se ubica sobre la autopista Córdoba-Carlos Paz en la localidad de Malagueño. Si bien pertenece a esta localidad, la autopista separa al espacio del poblado.

Desde la inauguración de La Perla como espacio para la memoria se han llevado a cabo distintas articulaciones con la comunidad. Algunas más institucionales, como la participación en la construcción del Consejo de Niñez y Adolescencia o las invitaciones que cada año nos realizan quienes organizan la feria del libro de Malagueño. Otras articulaciones se relacionan con las propuestas a instituciones educativas que ofrece el espacio: algunos docentes, principalmente de las escuelas primarias realizan los recorridos educativos con sus estudiantes todos los años, mientras que otros participan de proyectos propuestos desde el espacio. Y por último, las actividades ya mencionadas que convocan a la población en general: los eventos culturales-recreativos del receso invernal y el curso de computación destinado a adultos.

La construcción de un vínculo con los habitantes de Malagueño ha sido un largo camino que no ha sido sencillo y en el que paulatinamente se van tejiendo redes. Todavía existen muchos silencios y miedos en torno a La Perla; existe mucha gente que no se acerca al espacio y aún no hemos podido articular con todas las instituciones educativas.

El vínculo más fuerte con instituciones educativas se centra en tres escuelas: la escuela primaria Gabriela Mistral del Barrio Yocsina, que trae todos los años a sus estudiantes de 6to grado y que además en 2018 propuso realizar una convivencia de estudiantes y familia en este espacio. La otra institución es el IPEM N° 374 del Barrio 1° de Mayo que, desde la apertura del Centro Educativo Requena, viene participando sistemáticamente del proyecto *Lecturas en Juego* destinado a la promoción

de la lectura y por último el IPEM N°374 anexo de Malagueño, cuyo coordinador y algunos de sus docentes participan activamente de los proyectos propuestos desde La Perla.

Aunque falta aún mucho trabajo para que las y los habitantes de Malagueño se apropien y resignifiquen este espacio compartiendo sus memorias, poco a poco se van derribando estos silencios con proyectos como *Te cuento un cuento*, que invita a pensar el pasado y el presente en clave de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Porque como afirma el director de La Perla *la construcción de memorias en Malagueño es un camino fértil para que no se repitan **nunca más** el imperio del miedo, el olvido y le silencio.*

4. Sobre el proyecto *Te Cuento un Cuento* 2018

Te cuento un cuento es un proyecto que comenzó en 2018 desde el Centro Educativo en DDHH Eduardo Requena con el IPEM N° 374 anexo de la ciudad de Malagueño y surge de la necesidad de estrechar vínculos con dicha comunidad haciendo especial hincapié en la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes y en la construcción de una memoria colectiva.

El proyecto tuvo como objetivos:

- Promover el conocimiento y la defensa de los derechos de los niños/as y adolescentes.
- Fomentar la articulación del Espacio para la Memoria La Perla, la escuela y la comunidad de Malagueño.
- Estimular el intercambio y la producción de conocimientos entre estudiantes de distintos cursos de la escuela secundaria.
- Producir material didáctico para trabajar en escuelas y compartir con docentes.

Para el desarrollo del mismo se articuló con dos espacios curriculares del IPEM, Lengua y Literatura de segundo año y Formación Para la Vida y el Trabajo de quinto año. Trabajar con dos cursos de distintos ciclos (básico y orientado del secundario) permitió promover el diálogo entre jóvenes con diferentes recorridos dentro del trayecto educativo. Ambos cursos debían trabajar divididos en grupos, un derecho de los niños, niñas y adolescentes y escribir un cuento a partir del mismo, para luego compilarlos en un libro.

Se llevaron a cabo seis encuentros que se realizaron de manera alternada en la escuela y La Perla, algunos con los dos cursos y otros con cada uno por separado.

En el primer encuentro se hizo la presentación de la propuesta, una primera aproximación hacia el trabajo del Espacio para la Memoria La Perla y el reconocimiento de los derechos.

En la segunda instancia se trabajó en La Perla con los dos cursos juntos. Allí se abordó la temática del aparato represivo implementado por la última dictadura cívico militar y en particular la represión desarrollada en el ex CCTyE La Perla realizando un ejercicio de memoria sobre la vulneración extrema de los derechos y la situación de los derechos hoy. Allí se comenzó a definir los derechos a trabajar en cada grupo.

Siguiendo con las instancias alternadas de escuela-Espacio de Memoria, cada curso escribió historias a partir de los derechos definidos. Este proceso permitió a los y las jóvenes reflexionar sobre los derechos, su vulneración y consecuencias.

En el último encuentro en el espacio de memoria se pusieron en común los distintos relatos en grupos mezclados de los dos cursos con la consigna de leer críticamente los cuentos de los y las compañeras para enriquecerlos. Al finalizar ese encuentro se decidió colectivamente el nombre del libro: "Dejando huellas. Los derechos de los y las adolescentes, para conocerlos y hacerlos cumplir".

Una vez que las historias estuvieron terminadas, se realizó una jornada con segundo año en la que se trabajó la estética del cuadernillo, invitándolos a hacer dibujos y collages en base a los derechos trabajados.

Finalmente el trabajo de edición y diseño fue realizado por trabajadores del Espacio La Perla.

El libro de cuentos fue presentado en el marco de la Feria del Libro de Malagueño conjuntamente por los dos cursos. En esa instancia se les hizo entrega de un libro a cada estudiante y docente que participaron del proyecto, se leyeron algunos de los cuentos y se reflexionó sobre el proceso desarrollado..

La propuesta de crear y contar historias sobre la vulneración de derechos buscó ser una marca material de un proceso de reflexión, circulación de miradas y creación de consensos sobre el trabajo colectivo. Los talleres sobre los derechos de los y las niñas y adolescentes con estudiantes de segundo y quinto año,

buscaron la reflexión acerca de lo que pasa con sus derechos hoy. En estos talleres pudimos escuchar las situaciones particulares que se relacionan fuertemente con lo colectivo, con la vida cotidiana en Malagueño, con el contexto de Córdoba y Argentina. Los distintos grupos se plantearon un derecho y una situación conflictiva en base al mismo y a medida que sus relatos fueron creciendo construyeron consensos para la resolución de estas problemáticas.

Esta instancia de diálogo quedó plasmada en la producción colectiva del libro de cuentos "Dejando Huellas" y el afiche sobre los derechos que lo acompaña. Si bien en el trabajo áulico cada curso trabajó por separado (por la propia dinámica escolar) en el Espacio para la Memoria La Perla y en la presentación del libro las y los estudiantes de los dos cursos trabajaron y compartieron un espacio común que permitió el intercambio de miradas.

De éste proceso se desprende la pregunta ¿Por qué pensar en productos comunicacionales para trabajar los derechos? que podemos responder, en parte, citando a Inés Dussel en su libro *Educar la mirada*.

Por un lado, existe la fuerte necesidad de intervenir sobre la formación ética y ciudadana para contribuir a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales inclusivas, democráticas y no discriminatorias mediante una formación que no es solo intelectual racional sino que se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas en cuya configuración juegan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación. Por otro lado la promoción de otra alfabetización mediática constituye un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública. (Dussel, 2006)

En este mismo sentido, la presentación pública de lo producido por las y los jóvenes es un aspecto central del proyecto, ya que prevé el encuentro con sus pares de otros colegios y/o comunidades y les permite resignificar su trabajo poniéndolo en común, compartiéndolo, defendiéndolo. Nos parece importante propiciar un intercambio que les permita sentirse realmente protagonistas, tanto del proceso como del producto final. Con este fin organizamos la presentación del libro *Dejando Huellas*

en la Ronda de la Memoria que organiza el Archivo Provincial de Memoria cada año, y que es un espacio de intercambio de producciones de estudiantes de distintas escuelas de Córdoba.

5. Proyecciones.

En 2018 iniciamos *Te cuento un cuento* con la idea de generar un vínculo fuerte con la escuela y sus docentes, un proyecto que tenga una continuidad en el tiempo, que permita sentar las bases de la articulación del Espacio para la Memoria con la comunidad educativa.

Es por ello que este año volvemos a apostar por una nueva edición del proyecto, a partir de la primera experiencia y ponderando el objetivo general que es la promoción de derechos. Concluimos que lo importante es realizar un producto comunicacional producido por las y los jóvenes con su propia voz y su mirada y que puede ir cambiando en sus formatos finales. En 2019 entonces la propuesta es realizar una serie de videos de un minuto de duración.

Este cambio de enfoque en el producto final surge también de un cambio en la demanda. Si bien el proyecto original es presentado por el Espacio de Memoria a la escuela, luego de la primera experiencia es la docente del área producción audiovisual la que se acerca con la propuesta de participar y la necesidad de llevar a sus alumnos y alumnas a recorrer el Espacio de Memoria.

Pensar *Te cuento un cuento* como un proyecto que pueda ser replicado por distintos docentes, de distintas asignaturas y a largo plazo en otras instituciones educativas implica esa versatilidad en la producción final.

6. Compartir la palabra, defender los derechos. Conclusiones

Te cuento un cuento tiene como horizonte la articulación y el compromiso con distintos actores de la comunidad, tendiendo puentes hacia la construcción de una democracia más participativa basada en la pluralidad, la igualdad y la justicia. Promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde el Espacio para la Memoria La Perla, tiene como uno de sus objetivos encontrarse con los y las jóvenes de Malagueño a partir de

las memorias individuales, familiares, locales para que puedan construir memorias colectivas y transmitir esa experiencia a su entorno fuera de la escuela, a su familia, en su barrio. Para que esas memorias se multipliquen y otras personas puedan acercarse al espacio.

Este proceso no finaliza acá sino que es un llamado a construir nuevos sentidos, desde lo colectivo, para que *Te cuento un cuento* se multiplique en otras escuelas, con más docentes y más estudiantes.

Bibliografía

AAVV (2018) Dejando Huellas. Los derechos de los y las adolescentes, para conocerlos y hacerlos cumplir. Córdoba, Espacio de Memoria La Perla.

Dussel, I; Gutiérrez, D (2006) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial.

Pedagogía de la Memoria: entre expectativas y experiencias en los Espacios para la Memoria

Lucía Avendaño, Fátima Boccetti, Matías Capra, Agustín Minatti, Romina Molina¹.

La presente comunicación tiene como finalidad proponer una mirada de los vínculos institucionales construidos entre la Facultad de Filosofía y Humanidad y los Espacios para la Memoria de Córdoba a partir del análisis de los proyectos de *Prácticas de Formación* implementados en el año 2015.

El análisis da cuenta de un doble registro, por un lado proponemos mirar las *expectativas* construidas interinstitucionalmente respecto al diálogo posible entre la Facultad (a través de sus secretarías de Asuntos Estudiantiles, de Extensión y el Programa de Derechos Humanos) y los Espacios para la Memoria de Córdoba, y por otro, las experiencias de los sujetos, que realizaron los procesos formativos propuestos.

Nos proponemos entonces, mirar en ésta clave *expectativas* - *experiencias* los encuentros y desencuentros de una política institucional, los trayectos, proyectos, iniciativas propuestas, sentidos en disputa y formas de habitar los espacios, por parte de los distintos sujetos involucrados en las Prácticas de Formación en Espacios para la Memoria.

Tomamos como referencia un momento en particular del proceso de vinculación entre la Facultad y los Espacios para la Memoria, en el año 2015, ya que en este año la implementación de las Prácticas de Formación contó con la participación de los tres Espacios para la Memoria de Córdoba, con la articulación del Programa de Derechos Humanos de la Facultad, y con el desarrollo de propuestas formativas para los estudiantes en formatos taller y seminarios de lectura, a cargo de docentes de la Facultad.

1 Integrantes del Proyecto de investigación: "Militancias, Dictaduras y DDHH en la Historia reciente de Córdoba" de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los marcos y las expectativas, miradas compartidas

“Construir monumentos, marcar espacios, respetar y conservar ruinas, son procesos que se desarrollan en el tiempo, que implican luchas sociales y que producen (o fracasan en producir) esta semantización de los espacios materiales”
(Elizabeth Jelin y Victoria Langland, 2003)²

Escribir sobre las Prácticas de Formación que desarrollamos en los Espacios para la Memoria de Córdoba (en adelante EPM) -Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos Ex CCDTyE “La Perla”, Archivo Provincial de la Memoria/ Ex D2 y Espacio para la Memoria Campo la Ribera- desde la mirada de actores involucrados en el proceso desde roles distintos y convergentes, implica la posibilidad de construir un espacio/tiempo de autorreflexión y revisión acerca de los vínculos institucionales contruidos entre la Facultad de Filosofía y Humanidades y los EPM de Córdoba.

Una trayectoria de trabajo iniciada en el 2009 y que se ha ido profundizando a lo largo de los años, ampliando los horizontes de intervención, los marcos de discusión, las perspectivas y las acciones, y que tiene como principal objetivo vincular política y académicamente distintas miradas en torno a la formación de los estudiantes de la Facultad, asumiendo como necesarios los procesos colectivos y el diálogo de saberes entre instituciones y experiencias que se complementan.

Tomamos como referencia un momento en particular del proceso de esta vinculación, el año 2015, ya que en este año la implementación de las Prácticas de Formación contó con la participación de los tres EPM de Córdoba, y con el desarrollo de propuestas formativas para los estudiantes en formatos taller y seminarios de lectura, a cargo de docentes de la Facultad.

Comenzamos por algunas precisiones, las Prácticas de Formación son una iniciativa conjunta entre la Facultad de Filosofía

² Elizabeth Jelin y Victoria Langland (comps.) (2003): Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Madrid: Siglo XXI Editores.

y Humanidades de la UNC, a través del Programa de Derechos Humanos, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Extensión, y los EPM, en el marco de acuerdos y convenios conjuntos de trabajo en el eje Memoria Verdad y Justicia, con el compromiso institucional de generar espacios que profundicen las acciones en dicho sentido. Las Prácticas nacen como respuesta a una demanda concreta: generar marcos inter institucionales para contener, promover, sistematizar y reflexionar sobre las experiencias que estudiantes de la Facultad realizaban en distintos contextos sociales e institucionales, al mismo tiempo que incorporar a las reflexiones propias de la formación académica dichas experiencias, para problematizarlas, pero también para problematizar la propia formación.

La propuesta para el 2015 consistió en una instancia de práctica en alguno de los EPM de Córdoba, de acuerdo a las actividades estipuladas por cada uno de ellos, con una duración de dos meses, con una carga horaria de ocho horas semanales. Conjuntamente con los procesos de práctica, se previó el desarrollo de espacios de formación académica en torno a tres ejes de análisis: memorias en disputa, el sentido y los porqué de los EPM en Córdoba, y reflexiones en torno a las experiencias en las Prácticas en EPM. Dichos espacios de formación para estudiantes se desarrollaron en seis seminarios/taller breves y optativos a cargo de grupos de investigación y cátedras de distintas Escuelas nuestra Facultad, donde se buscaba debatir y reflexionar sobre los procesos sociales y políticos a través de los cuales diversos actores inscriben sentidos y luchas sociales, culturales, religiosas, políticas y hasta jurídicas en espacios que originalmente fueron utilizados para reprimir y asesinar, y que en la actualidad se han constituido como EPM.

El objetivo de generar estos espacios de formación, producción y experiencias de encuentro, era vincular prácticas que construyen lazos político sociales, habilitar ámbitos de formación diferentes, donde dialogaran la formación académica con las preguntas propias de la intervención, de la experiencia y la mirada y aprendizajes a partir de los procesos que se llevan adelante en los EPM.

Las expectativas en la articulación

El proyecto de las Prácticas de Formación contemplaba, en

su formato 2015, la convocatoria a estudiantes de grado de todas las carreras de la Facultad, de esta manera se pensaba como una política clara de reivindicación del trabajo realizado con los años junto al Movimiento de Derecho Humanos de Córdoba, al mismo tiempo que pretendía intervenir en un nuevo contexto, el de la existencia de los EPM, aportando desde la especificidad de la producción de conocimiento a partir de las preguntas que las prácticas cotidianas de esas instituciones pudieran plantear.

La lógica de la convocatoria se construyó conjuntamente con los equipos de las distintas áreas del los EPM, y respondió principalmente a las capacidades específicas que cada uno de ellos tenía en albergar y contener a los estudiantes que quisieran participar. De esta manera, la diversidad de la propuesta no sólo se garantizaba porque se trataba de tres EPM distintos, sino además, porque cada uno de ellos presentaba a los estudiantes líneas de intervención específicas relacionadas a sus formas institucionales de trabajo y a sus proyectos ya en marcha para ese momento.

De esta manera quedó configurado un horizonte de intereses disímiles pero complementarios:

desde el Archivo Provincial de la Memoria se convocó a participar y formarse en las líneas de acción de las distintas áreas.

-Biblioteca

Clasificación, ordenamiento y carga digital de material de la biblioteca Santiago D'Ambra.

Inventariado, clasificación y producción de catálogos del material audiovisual y de donaciones de la biblioteca Santiago D'Ambra.

-Área Pedagogía de la Memoria

Taller de animación a la lectura y la escritura, de libros prohibidos, censura, creación y resistencia.

Sistematización y diseño de talleres de arte y política.

Ronda de la Lectura. Recorridos de la memoria.

-Área Archivo y Conservación

Conservación preventiva, clasificación, descripción e inventariado de documentación producida durante la última dictadura militar.

- Área Digitalización e Informática
- Digitalización, nomenclatura y ubicación digital de documentación producida durante la última dictadura militar.

- Área Investigación
- Relevamiento y análisis de documentación producida durante la última dictadura militar.

El Espacio para la Memoria La Perla llevó adelante la propuesta de convocatoria desde el Área de Pedagogía de la Memoria y desde el Área de Biblioteca, y se orientó a que los estudiantes puedan realizar aportes al proceso de sistematización de recorridos educativos temáticos que instituciones educativas y organizaciones sociales realizan por el EPM acercando reflexiones teóricas y metodológicas que enriquezcan la experiencia realizada.

Los ejes temáticos abordados en dichos recorridos fueron: Centro Clandestino en el Contexto del terrorismo de Estado, Prensa y Dictadura, Jóvenes y política, Procesos de Justicia en torno a delitos de lesa humanidad, Represión cultural y dictadura.

La convocatoria se planteó particularmente orientada a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Licenciatura y el Profesorado de Historia y la Licenciatura en Bibliotecología, para conformar equipos interdisciplinario en torno a dichos ejes temáticos que profundice sus procesos de formación en el contexto de la implementación de políticas de memoria. Las actividades que se propusieron fueron:

- Observación, registro sonoro y sistematización de recorridos educativos temáticos.

- Sistematización de propuestas pedagógicas y recursos didácticos para cada eje temático.

- Realización de entrevistas a trabajadores del Espacio con experiencia en la realización de recorridos temáticos.

- Ordenamiento, clasificación, catalogación y carga digital del material de la biblioteca del Espacio.

- Inventariado, clasificación del material audiovisual y producción de catálogo.

- Búsqueda, lectura y fichado de material bibliográfico vinculado a los ejes temáticos.

- Construcción de biblioteca digital con bibliografía específica

ca vinculada a los ejes temáticos.

- Diseño de instancias de taller y de recursos didácticos para el abordaje de dichos temas con diferentes grupos: niños, jóvenes adultos, de instituciones educativas, organizaciones sindicales, organizaciones políticas, etc.

En el Espacio para la Memoria Campo la Ribera se convocó a los estudiantes a incorporarse al Proyecto de Extensión “Jóvenes y Memoria”, que se coordina entre la Secretaría de Extensión de la Facultad y el Área de Pedagogía de la Memoria del EPM

Las actividades que se propusieron fueron:

Integrar el equipo interinstitucional del proyecto de Extensión Jóvenes y Memoria.

- Planificación de los espacios de encuentros de jóvenes.
- Participar en las instancias de Formación Docente previstas.
- Registro y sistematización de las experiencias.

La propuesta en general configura un arco de intervenciones que dialoga con múltiples intereses y trayectorias de formación académica de en la Facultad. No es objetivo de esta comunicación pero vale la pena mencionar que desde el 2009 se fueron profundizando las líneas de trabajo³ entre la Facultad y loe EPM, y esta convocatoria refleja de alguna manera la acumulación político académica en torno a saberes y capitales compartidos, que se expresa también en la considerable participación de los estudiantes en la misma, 70 estudiantes practicantes se sumaron a la propuesta del Archivo Provincial de la Memoria, 18 en la propuesta de La Perla,⁹ en la propuesta de Campo la Ribera.

Quizás otro elemento a tener en cuenta para pensar las expectativas que despertó la propuesta fue la coordinación que se llevó adelante desde el Programa de DDHH de la Facultad de los espacios de formación que se articularon y pusieron a dis-

3 Recorridos educativos, seminarios de grado, Programas Cursos y Seminarios de Extensión, Prácticas de Formación, Prácticas Profesionales Supervisadas, trabajos finales de grado, de posgrado, equipos de investigación y formación docente, homenajes, acciones del Programa de DDHH entre otras muchas.

posición de los estudiantes para poder profundizar lecturas y al mismo tiempo radicar preguntas. Estos fueron: *Taller Políticas de memoria y las memorias políticas*, el *Taller De Archivos documentos y memorias*, y el *Taller: Sitios/espacios memorias desde una mirada antropológica* a cargo Eliana Lacombe, Graciela Tedesco y Melisa Paiaro (docentes de la Licenciatura en Antropología FFyH-UNC, e investigadoras y becarias del CONICET-IDA-COR); el *Taller: Historia, política y memoria del pasado reciente* a cargo Marta Philp y equipo de investigación “Intervenciones sobre el pasado”, CIFYH-UNC; el *Taller Los Sitios de Memoria como espacios educativos. Herramientas para pensar la Pedagogía de la Memoria* a cargo Agustín Minatti y equipo del Área de Educación del Espacio para la Memoria La Perla; y por último el *Taller Las luchas por derechos humanos en perspectiva histórica* a cargo de Ana Elisa Arriaga, Ana Carol Solís y María Paula Puttini (integrantes de la Cátedra Historia Argentina II de la Escuela de Historia y del equipo de investigación “Democratizaciones contenciosas en el pasado reciente argentino” CIFYH).

Las experiencias⁴ en los EPM, miradas sobre la construcción de la pedagogía de la memoria.

Es pertinente, quizás, especificar a qué nos referimos cuando hacemos mención a los EPM y para ello debemos diferenciarlos de los Sitios de Memoria. Los Sitios de Memoria son todos aquellos lugares que, durante el terrorismo de Estado funcionaron como Centros Clandestinos de Detención o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada en el país durante la última dictadura cívico-militar. Por su parte, los EPM son aquellas dependencias que pertenecían a las fuerzas armadas y de seguridad, tanto federal como provincial y que tras ser desafectadas⁵ de su uso militar

4 Entendemos el concepto de experiencia tomando algunas de las reflexiones de Benjamin, pensando la experiencia como una elaboración colectiva, se aleja tanto del subjetivismo como de la comprensión del hombre como mero espejo del mundo; ampliando el concepto de experiencia más allá del ámbito del conocimiento, así como también la posibilidad de hacer una experiencia con el pasado que interrumpa el curso lineal de la historia. (Benjamin 1982; 2001)

5 A partir de la Ley Provincial de la Memoria N° 9286, sancionada en el año 2006, se dispuso la creación de los tres EPM de Córdoba: Archivo Provincial de la Memoria Ex CCDTyE Departamento de Informaciones de la Policía de

o policial fueron destinadas a la transmisión de la memoria, la educación y la promoción de los Derechos Humanos. Son lugares que si bien están situados en un territorio determinado, no permanecen inmóviles ni estáticos, sino que se encuentran en movimiento y en un proceso de constante resignificación.

Consideramos que la memoria es cómplice de la Historia Reciente en tanto nos brinda la posibilidad de rememorar y construir múltiples narraciones, pudiendo configurar una memoria temporalizada que es siempre emergente y agenciante de nuevos decires (Silva Victor, 2003). La historia reciente se diferencia de otros momentos históricos. Refiere a aquellos sujetos que se encuentran en la actualidad ocupando espacios en la esfera pública y pueden apuntalar normalizaciones en términos de memoria también están en condiciones de disputar sentidos e interpretaciones sobre ese pasado (Águila, 2012; Franco y Levín, 2007; Franco, 2005).

Esta aproximación teórica nos permitió pensar e iniciar un recorrido hacia dos caminos; por una parte la reflexión a partir de los procesos de construcción de los EPM en Córdoba y la particularidad que estos revisten; y por otra, las condiciones de posibilidad que en ellos se presentan otorgando sentido propio al pasado reciente, y al encuentro entre las instituciones educativas, los EPM y los sujetos² puesto que dichos Espacios no entienden el pasado como algo clausurado sino aquellos que posibilitan las resignificaciones, cada uno narra y teje una trama de significados.

Los EPM desde esa dinámica intentan colaborar desde la tarea pedagógica, y en lugar de mitologizar el espacio, trabaja en pos de “disolver la mitología en el espacio de la historia” (Benjamin, 2007).

Experiencia en EPM La Perla

la provincia de Córdoba (D-2), Espacio para la Memoria “La Perla” Ex CCD-TyE “La Perla” Espacio para la Memoria, la promoción y defensa de los derechos humanos “Campo De La Ribera” Ex CCDTyE “Campo de la Ribera”. Estos presentan la particularidad de haber sido contruidos en base a un proyecto pedagógico y educativo como eje central del trabajo institucional, pero a pesar de construirse desde ese eje común, cada uno presenta particularidades y diferencias que pueden ser claramente visibles en el diseño de sus recorridos, en sus salas, y en cada una de las Áreas que los compone.

La elección del Espacio para la Memoria La Perla, se realizó en relación a tres condiciones de posibilidades para la enseñanza de la historia reciente, la potencialidad que presentan en cuanto a su capacidad pedagógica –condición simbólica; la condición material que se nos presenta en la dinámica de relación entre quienes participan de los recorridos y encuentros y los Espacios y quienes allí trabajan; y la condición de resignificación que estos tienen como Documento-Monumento (Le Goff, 1991 [1977]: 237).

En nuestro primer encuentro en el Espacio y con quienes en él trabajan, pudimos comprender la concepción de construcción permanente. A partir de éste vínculo, las complejas interacciones dentro del Espacio nos exigieron circunscribir nuestra práctica en un grupo particular de visitantes: los Institutos Superiores de Formación Docente. Estos nos proveerían, desde su lugar de futuros maestros y profesores, una posible continuidad y permanencia de trabajo, lo que significaría darle una dinamicidad al Espacio a partir de la incorporación de éste dentro de las futuras sus lógicas y prácticas escolares, sin que esto signifique una naturalización del mismo, sino una invitación al desafío de la construcción y discusión en torno a la Pedagogía de la Memoria.

Nuestra propuesta pretendía proveer de herramientas teóricas, audiovisuales, que conformen un cuerpo con el cual los profesores de los ISFD puedan contar y consultar antes y después de las llevar a cabo los recorridos.

A partir de esto decidimos establecer, un contacto entre el Espacio y los ISFD para interiorizarnos de los trabajos que realizan los Institutos, antes, durante y después de los recorridos. Establecer un punto de contacto para sistematizar tanto los desafíos y construcciones que los ISFD proponen a la hora de realizar el recorrido. La práctica buscó llevar adelante lo planteado mediante la utilización de entrevistas que fueron enviadas por correo electrónico a las instituciones educativas y luego sistematizadas, con el objetivo de que el resultado receptado desde las indagaciones impacte positivamente sobre las futuras prácticas de los ISFD en los Espacio para la Memoria. Nuestra propuesta pretendía proveer de herramientas teóricas, audiovisuales, que conformen un cuerpo con el cual los profesores de los ISFD puedan contar y consultar antes y después de los recorridos.

Desde en el primer contacto con el Espacio y posterior vínculo con los ISFD esta línea de trabajo ha ido realizando ajustes gracias a la experiencia adquirida. Estos cambios se han expresado tanto en lo que respecta a la formulación de las entrevistas, como la posterior sistematización, así como también la orientación que se pretendía dar a las mismas como dispositivos a ser problematizados. Por esa razón nos resultó fundamental centrarnos en la socialización de las problemáticas a indagar, entendiendo el sentido primario de los Espacio como espacios educativos, no sólo como contenidos, sino de la forma que entre ellos se asumen las prácticas, los diálogos (en sentido freiriano) cotidianos y la enseñanza del pasado reciente para construcción del presente y el futuro en una cultura de Derechos Humanos.

Experiencia en el Archivo Provincial de la Memoria.

En el Archivo Provincial de la Memoria, espacio donde funcionó el Departamento de Informaciones de la policía de Córdoba (D2), tuvo lugar otra experiencia. La elección tuvo que ver con la experiencia previa de haber realizado prácticas de formación el año anterior, contando esta vez, con herramientas de análisis teóricas-metodológicas que otorgaron los talleres de formación brindados por docentes de la Universidad Nacional de Córdoba y trabajadores de los EPM. El recorrido que implicó realizar las prácticas en el Archivo Provincial de la Memoria se nutrió con el trabajo realizado en el Área de Investigación, sistematizando la información contenida en los Libros de Guardia del Comando Radioeléctrico, participando también en algunas circunstancias en las que se hacían presente personas que acudían en búsqueda de información y de algún tipo de documentación propia o sobre algún familiar, dejando entrever esa necesidad de conocer la verdad, su identidad o simplemente rescatar parte de su historia y recordar, dentro de lo que habían vivido allí, a sus compañeros detenidos o desaparecidos.

El paso por el Archivo provincial de la Memoria, ha permitido entender, comprender, conocer y sentir cada uno de sus espacios y sentidos. Los EPM en general y el Archivo Provincial de Memoria en particular, cumplen múltiples funciones que posibilitan los procesos de memoria y entienden a ésta como un proceso activo que agrega valor y contribuye a la transfor-

mación del mundo social en el presente. El Archivo cumple dos funciones y es a través de ellas que mediante las prácticas de formación se pudo observar que, ya sea como custodio de archivos documentales o como espacio museístico, brinda diversas posibilidades para la enseñanza de la historia reciente.

En un primer momento la experiencia se redujo sólo a sistematizar datos de los libros de guardia. Rodeada de computadoras y documentación digitalizada, fui parte de un proceso que consiste en la reconstrucción de historias fragmentadas por la última dictadura cívico militar argentina. A menudo, esa sala de computación se transformaba en una sala de reunión, una sala de encuentro; encuentros de víctimas, familiares y amigos, pero también de investigadores y docentes que acudían en búsqueda de información. Información que reconstruye vidas y recompone identidades quebradas, información que brinda como pruebas jurídicas y también genera acciones pedagógicas sobre la intolerancia, la tortura, el totalitarismo político, la historia reciente de nuestro país.

Avanzadas las prácticas y motivada por la observación de los puentes que vehiculizan la memoria en el Espacio, comencé a observar cómo funciona el espacio museístico y a partir de ello, participar en espacios destinados a la pedagogía. Su ubicación en pleno centro de la ciudad de Córdoba, posibilita que decenas de personas lo recorran y tengan la posibilidad de “hacer memoria” en ese lugar que habla a través de sus paredes, olores, silencios y vacíos, pero que también se expresa a través de los objetos, los textos, las luces y sonidos; de sus espacios habitados por el trabajo que llevan a cabo los emprendedores de memoria haciendo posible conocer, debatir y transmitir; es decir, habilita la posibilidad de tener la palabra, de contar y narrar esas subjetividades que entran en juego a través de los recorridos y actividades de la visita.

Cada uno de los espacios del Archivo provincial de la Memoria/ Ex D2, se plantean como objetivos habitar el espacio con la palabra, es decir, conquistarlo, y posicionar el cuerpo en un encuentro de subjetividades y experiencias mediante un rol activo de los sujetos en la construcción del saber, un posicionamiento con apertura a las preguntas inquietantes, necesarias y un concepto de memoria donde el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se produ-

cen en la actualidad, vinculando una memoria colectiva con la identidad y los procesos políticos de construcción cotidiana de la democracia. Es una invitación a ejercitar la construcción de puentes de sentidos, herramientas de análisis y nuevos interrogantes. Para ello presenta una variedad de propuestas de las cuales pude observar y participar en algunas: Presentaciones de libros que desembocaban en charlas y debates, recorridos de estudiantes pero también de personas curiosas o interesadas en la historia reciente y en dos propuestas con fines puramente pedagógicos: “La Ronda de la Lectura” y “La Ronda de la Memoria”.

Estas experiencias permitieron enriquecer no sólo conocimientos teóricos y metodológicos en tanto estudiante de historia y docente, sino también adquirir otros tipos de conocimientos, además de reforzar cierto compromiso social, en tanto ha otorgado la posibilidad de colaborar no solo con esas personas que iban en búsqueda de documentación y que no pudieron evitar dejar en evidencia frente a nosotros sus recuerdos y olvidos, sus emociones, sus silencios y deseos de justicia sino también con la historia reciente del país en general y con la transmisión de memorias en particular, ya que es una cuestión que se presenta diariamente, tal como dice Jelin “poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad. (...) Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias.” (Jelin, 2002: 7)

Desde los vínculos interinstitucionales, permanentemente, nos hacemos las siguientes preguntas, ¿Cómo realizar las prácticas educativas? ¿Para qué? ¿Con qué estrategias y medios, objetivos? ¿Apelando a qué materialidades, recursos y dispositivos? ¿A quiénes convocamos, cómo y ¿Por qué? Estos interrogantes hicieron al pliegue/despliegue de visitas y talleres y espacios. Estas preguntas nos guiaron constantemente en nuestras prácticas educativas, la corrigen o reafirman, la significan y resignifican. Ante la información y sentido, que por momentos, podemos percibir en las representaciones de quienes asisten a los Espacios, se nos presentaron nuevas alternativas de lectura del pasado/presente que permitieron remover aquellos conceptos que producen y reproducen terror y olvido. En este sentido, la tarea pedagógica y educativa en los EPM no es

un mero “relatar” y “mostrar” información, sino que más bien se trata de redefinir y renombrar a través de la experiencia compartida. “Toda transmisión es re-transmisión” (Hassoun, 1996), y en tal sentido implica activar la reflexión, habilitar las preguntas y los vínculos significativos entre el pasado y el presente.

**Puentes de reflexión en las experiencias de las prácticas:
Mirar lo realizado, sistematizar, compartir, volver a mirar**

El camino de lucha por las memorias, la verdad y la justicia ha generado entre la Facultad y los EPM múltiples iniciativas que son fértiles y complejas. Propusimos, al poner el foco en una de esas experiencias, un primer abordaje que nos permita recoger tanto la mirada de quienes cumplimos roles institucionales en la gestión de las mismas, como de quienes en su proceso formativo participaron de las propuestas e hicieron sus caminos construyendo, desde aportes específicos, el diálogo de saberes y las intervenciones esperadas.

Entendemos que las Prácticas de Formación del 2015 expresan uno de los momentos de mayor articulación, de la visibilización de las expectativas y potencialidad que el trabajo conjunto entre estas instituciones supone, no sólo en términos de políticas académicas, sino también, y fundamentalmente, como experiencias formativas concretas, que traman huellas en los sentidos de los estudiantes que en ellas se comprometen.

A partir de esta comunicación advertimos la necesidad de una indagación mayor, que recoja no sólo las experiencias del 2015 en las Prácticas, sino que pueda recuperar y sistematizar las distintas articulaciones que se llevaron adelante desde el 2009, es decir, que ponga el foco en diez años de articulación entre la Facultad y los EPM.

Acciones que sostenidamente desde 2009 hasta este encuentro que nos convoca, configuran un vínculo y una forma de trabajo que es necesario mirar, sistematizar y compartir para seguir construyendo espacios formativos, políticos, de intervención.

Educación en Derechos Humanos

Amanda Assadourian, María Victoria Tejeda, María Alelí Meza Gómez¹.

La ponencia tiene como fin presentar los resultados parciales obtenidos del proyecto de carácter extensionista, denominado “Educación en Derechos Humanos”, realizado en el año 2018, llevado a cabo por integrantes del equipo de investigación “Milicianas, Dictadura y Derechos Humanos en la Historia reciente de Córdoba”. Aquí se abordarán tanto los avances, dificultades y principales desafíos que nos quedan planteados en adelante. El proyecto se desarrolla en la biblioteca especializada en Derechos Humanos “Irma Ramacciotti” (BIR) de la Asociación “Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas Córdoba”.

Dicho proyecto surgió del reconocimiento de dos necesidades complementarias: refuncionalización de la biblioteca y su vinculación con la comunidad educativa barrial.

En base a esto nos planteamos diseñar diversas actividades y confeccionar recursos materiales y comunicacionales para difundir a las escuelas el acervo de la BIR y sus potenciales usos. También nos propusimos realizar encuentros con docentes en las instituciones educativas y en la misma biblioteca para dar a conocer las actividades que se realizan en ella, socializar los materiales y relevar futuras demandas temáticas de parte de los docentes.

El objetivo general es impulsar en conjunto con las integrantes de la Biblioteca el establecimiento de vínculos sostenidos entre la misma y las instituciones escolares del barrio Alberdi, para afianzar su función educativa en DD.HH. a partir de la utilización de su fondo bibliográfico y documental.

Introducción

El presente proyecto se propone impulsar el establecimiento de vínculos entre una biblioteca especializada en DD.HH. y las instituciones escolares del barrio donde ésta se encuentra inserta. Actualmente la Ley de Educación Nacional incorpora

¹ Escuela de Historia - CIFYH - FFyH - UNC

obligatoriamente como eje transversal del diseño curricular el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado (Ley 26.206, 2016). El acervo bibliográfico y documental de la BIR tiene un gran potencial en este sentido que es factible de ser explotado por las instituciones educativas, si generamos las condiciones que posibiliten su acceso social y la construcción del espacio como puente para trabajar educación en DD.HH. La posibilidad de generar vínculos con instituciones educativas que tienen la misión de formar una ciudadanía crítica y responsable en la promoción y defensa de los DD.HH, fortalece el proceso de construcción y transmisión de memorias sobre el pasado reciente y garantiza, a su vez, el derecho al acceso de la información y el conocimiento que posee la BIR.

La biblioteca: orígenes y características

La organización Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba, crea en el año 2005 la Biblioteca Irma Ramacciotti, para realizar un homenaje en vida a la impulsora de la idea de crear la biblioteca. Irma Ramacciotti era integrante de Abuelas de Plaza de Mayo Córdoba y de Familiares Córdoba. Además, era docente, poeta y militante. Una de sus hijas, Lucía Ester Molina, estudiaba Historia en la Facultad de Filosofía y militaba en la organización comunista Poder Obrero. Lucía quedó desaparecida en 1977 cuando estaba embarazada de su segundo hijo. Por su parte, las integrantes de la biblioteca, con las cuales comenzamos a colaborar en el año 2016, son en su mayoría ex presas políticas de la última dictadura.

Si bien compete a las instituciones escolares la formación en DD.HH, la larga trayectoria del Movimiento de DD.HH en Argentina y Córdoba, su legitimación y legitimidad pública tras más de cuatro décadas de protagonismo en las acciones de Memoria, Verdad y Justicia los convierten en actores fundamentales para el proceso educativo en DD.HH (Jelin, 2001; Solís, 2014). En particular, los organismos que reúnen a familiares y a allegados de las víctimas del terror de estado han tenido en la plaza cordobesa (como también en el país) una persistencia innegable como emprendedores de memoria y como actores del

proceso sociopolítico pasado y presente. (Oviedo y Solís, 2006; Solís, 2011-2012). En concreto Familiares (como Abuelas y luego H.I.J.O.S.) ha tenido una fuerte impronta en la reunión, sistematización y difusión de materiales referidos a DD.HH, vinculándose tempranamente con la sociedad cordobesa a través de acciones callejeras de difusión, trabajo en las escuelas con testimonios, aportes a la justicia, entre otros, destacándose la labor de edición de materiales asociados a la difusión pública sobre la acción del terror de estado en la provincia. Mencionemos, por ejemplo, que en 1999 esta agrupación reeditó el informe de la CONADEP Delegación Córdoba que originalmente editó la Municipalidad de Córdoba en 1985. Justamente, en la CONADEP Córdoba habían participado activamente como organismo de DD.HH. Estas acciones políticas y de Memoria sostenidas han cristalizado en la formación de la biblioteca especializada ya mencionada; a la que consideramos central para seguir actuando en la educación en DD.HH junto a las instituciones educativas del medio local.

Una de las características destacadas de esta biblioteca es su compromiso político, un accionar militante en las causas vinculadas a los juicios por delitos de Lesa Humanidad, y a las injusticias actuales que atentan contra los Derechos Humanos entendidos en un sentido integral. Al estar vinculada a un organismo de DDHH que participa activamente de la lucha por la Memoria, Verdad y Justicia, la BIR se relaciona de primera mano con muchos de los autores de los libros que integran su colección, conteniendo muchos ejemplares que poseen dedicatorias especiales para la biblioteca. Esto habla de un reconocimiento en la labor de la biblioteca en esta temática. Su colección bibliográfica, especializada en Historia Reciente e Historia Oral, Memoria y DD.HH, reúne libros, periódicos, documentación histórica y material audiovisual. Cuenta con alrededor de 1200 libros. El espacio funciona de manera solidaria, y se autofinancia en gran parte.

El proyecto: Educación en Derechos Humanos

Nuestro proyecto de extensión surge para impulsar la construcción de vínculos sostenidos entre la BIR y las instituciones escolares de Alberdi, con el objetivo de afianzar su función educativa en DD.HH al facilitar la utilización de su colección por

parte de las escuelas. La Biblioteca, asentada en B° Alberdi, se encuentra rodeada de muchas instituciones educativas: Carbó, Belgrano, Pio X, Cabrera, IPET 247, IPEM 115, ICA, etc., las cuales realizan invitaciones a las integrantes de la biblioteca, para que, en el día de la Memoria, y otras fechas conmemorativas de los DD.HH., transmitan su testimonio como víctimas del terrorismo de Estado. Sin embargo, las integrantes de la BIR nos expresaron la inquietud de que no lograban establecer un vínculo sostenido más allá de sus visitas, no se utilizaba su colección bibliográfica como puente educativo en DD.HH. Así comenzó nuestra intervención extensionista en este espacio.

El proyecto se concibió en dos etapas: en la primera se proponía completar el proceso de refuncionalización interna de la BIR que ya habían comenzado sus integrantes, con el objetivo de mejorar la gestión del fondo bibliográfico-documental y posibilitar la consulta y disponibilidad inmediata al público. En la segunda, se establecerían los vínculos con las instituciones educativas.

Al realizar un balance de los resultados logrados por nuestro equipo en interrelación con los miembros de la biblioteca, podemos decir que hemos realizado un gran avance, aunque sin lograr concluirlo de manera total. Logramos conformar un equipo estable de trabajo que integra los aportes interdisciplinarios de las integrantes del proyecto de extensión con los saberes producidos por la BIR. Esto fue posible a través de las reuniones quincenales que llevamos a cabo con el equipo de trabajo, conformado por las integrantes de la biblioteca y los miembros del proyecto, y reuniones mensuales con la directora del mismo donde coordinamos las actividades, y fuimos evaluando el desarrollo del proceso, dificultades y redefiniendo estrategias para abordarlas. También hemos contribuido en gran medida a mejorar la gestión de su fondo bibliográfico-documental, introduciendo nuevas tecnologías y criterios técnicos especializados para la organización y clasificación del material: Adquirimos los CDU (código decimal universal), herramienta base para llevar adelante la catalogación de los libros. Cuando abordamos su contenido nos encontramos con la falencia de que no aparecían conceptos adecuados a nuestra materia, DD.HH, y se nos presentó un nuevo desafío: repensar y reformular categorías de catalogación que fueran acordes a una biblioteca especializada en DD.HH. Esto implicó una nueva dimensión que se

abrió frente a nosotras, que no habíamos contemplado al inicio de nuestro proyecto, modificando plazos, agregando objetivos y actividades imprevistas. Por otro lado, en cuanto al trabajo de catalogación realizado, contabilizamos 513 libros de un total de 1200 ejemplares que posee la biblioteca; Incorporamos un sistema de gestión bibliotecaria online, llamado “KOHA”, que permite la automatización de todo lo relacionado con la gestión de los libros (préstamos, devoluciones, registros, búsquedas, etc.). Dicho SIGB (sistema integrado de gestión bibliotecaria) se utiliza en las bibliotecas de la UNC y permite la búsqueda por filtros y diferentes categorías a través de su catálogo en línea (OPAC). Iniciamos y terminamos una labor de expurgo de libros, actividad que agregamos y no estaba prevista, luego de recibir el asesoramiento de las bibliotecólogas integrantes de nuestro equipo. Consistió en una tarea de descarte de ejemplares que han sido donados a la biblioteca y que no hacen a la especialización de la misma con el objetivo de proporcionar el acceso de información pertinente a sus usuarios. Se redactó un reglamento interno de funcionamiento de la biblioteca, del cual carecía, y que es esencial para establecer criterios comunes de trabajo; Dentro de este reglamento y en relación a la ya mencionada tarea de expurgo, están especificados los criterios a partir de los cuales se decide si un ejemplar se conserva o no. Impulsamos la difusión de la campaña de donación de libros para completar la colección de Libros Prohibidos durante la última dictadura cívico-militar, a pedido de las integrantes de la biblioteca, conformando una sección que se encuentra diferenciada y disponible para los usuarios de la misma, y como contenido específico para ofrecerles a las escuelas en el momento que se concrete el acercamiento a ellas; se comenzaron a organizar los documentos propios de la Biblioteca con criterios archivísticos, respetando su orden original, clasificándolos de acuerdo al valor del documento y a su accesibilidad como así también el trabajo de preservación y conservación de documentos con valor histórico que sirven para la investigación.

Algunos obstáculos y desafíos futuros

Cuando observamos lo planteado en el proyecto presentado originalmente, y lo comparamos con lo que efectivamente pudimos llevar a cabo en la práctica luego de un año de trabajo,

vemos que nos quedan pendientes, relacionados con obstáculos que tuvimos que afrontar.

El trabajo interdisciplinario es un desafío importante que, así como nos hace crecer y mejorar las conceptualizaciones y marcos de trabajo en los que nos movemos, al mismo tiempo implica discutir y rediscutir criterios, métodos, ideas, tratando de complementar de la mejor forma las diferencias entre cada disciplina.

De las dificultades encontradas la mayor fue la falta de financiamiento, debido a que este proyecto de extensión obtuvo la beca pero sin el mismo, lo que obligó a ajustar los objetivos iniciales que efectivamente podíamos garantizar sin fondos. Pese a ello, mantuvimos el compromiso de seguir trabajando en la BIR, incluso sin la beca. Este es el origen del rediseño de cronograma, sumado al imponderable de que es una colección que crece y esto incluso propiciado por las mismas campañas que hemos realizado de donación. El presupuesto para poder viajar seguido a Córdoba también fue una dificultad a afrontar ya que no vivimos en Córdoba capital y eso implica un gran gasto.

Otras dificultades tuvieron que ver con poder organizar días y horarios en común con el equipo por cuestiones laborales para llevar adelante las actividades, pero pudimos resolverlo por medio de grillas de horarios en las que logramos coordinar los tiempos de trabajo. Por otra parte, factores externos condicionantes, tales como el ingreso de una gran cantidad de libros debido a donaciones, incrementó el volumen de trabajo que teníamos inicialmente.

En cuanto a los aspectos que quedan por desarrollar, queda pendiente la culminación del proceso de refuncionalización ya que tomamos real dimensión del tiempo que requería dicho objetivo al entrar en contacto con los criterios y mecanismos de catalogación, tomando conciencia de que presenta dificultades y un trabajo más detallado y arduo de lo que imaginábamos. Otro pendiente es el informe cuali-cuantitativo que valorará las características y potencialidades del acervo, el mismo es un paso esencial para avanzar con el trabajo en las tareas de divulgación, contacto con actores sociales de la educación, y establecer las vinculaciones duraderas que permitan fortalecer a la BIR como un espacio educativo referente en la temática de Derechos Humanos.

Otras de las expectativas que teníamos al iniciar nuestro

proyecto, y en las que seguiremos trabajando para poder concretarlas, son diseñar actividades, recursos materiales y comunicacionales para difundir a las escuelas el acervo de la BIR y sus potenciales usos, en el camino de construir un vínculo sostenido entre ella y la comunidad escolar.

Conclusiones finales: la experiencia extensionista

El proyecto Educación en Derechos Humanos es un trabajo que se hace de manera colaborativa a partir de la construcción colectiva. Nuestra formación universitaria especializada en Historia Reciente, nos interpeló en la necesidad de intervenir en la gestión de los espacios de Memoria, por eso creemos que es importante promover la democratización de los conocimientos, por tal motivo es que fue y es muy importante el apoyo desde un primer momento de las integrantes de la biblioteca ya que eso nos facilita el trabajo, nos motiva cotidianamente y sus aportes son siempre enriquecedores y necesarios para desempeñar la tarea, para aprender de ellas cómo gestionar estos espacios, y en este sentido hay una ida y vuelta en el proceso de construcción social del saber.

Transitar ese espacio a lo largo de nuestra tarea extensionista, significó además, impregnarnos de la vida militante y las causas que la biblioteca sostiene y defiende en su existencia cotidiana, involucrándonos en marchas, conmemoraciones, asistencia a juicios de Lesa Humanidad, peñas solidarias, y muchas actividades que fueron surgiendo como consecuencia del activismo de la biblioteca en el devenir de la realidad y nuestro acompañamiento en las mismas. Tanto la transmisión de la experiencia vivida por las integrantes de la biblioteca como expresas políticas, en las conversaciones, el intercambio de opiniones, los momentos de reflexión sobre la situación política actual, los momentos de emoción compartidas en conjunto al recibir noticias sobre la restitución de identidad de nietos y nietas, así como las actividades políticas anteriormente mencionadas, han sido un aprendizaje en materia de lucha por los derechos humanos para nosotras.

Bibliografía

Águila, G. (2012) La Historia reciente en la Argentina: un balance. *Historiografías. Revista de historia y teoría*.

Alonso, L. (2007) Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica (comp. por Franco M. y Levín F., *Pro-historia*, año XI, núm. 11, Rosario, Argentina.

Compendio bibliográfico Asignatura Extensión Universitaria, UNC, 2015.

Da Silva Catela L. (2009) Situar La Perla, en Sitios de memoria: experiencias y desafíos, Cuaderno I, Red Federal de Sitios de Memoria, Bs. As.

Franco M. y Lvovich D. (2017) Historia Reciente En Boletín del Instituto de H. Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Tercera serie, n. 47.

García, J. F. Las Bibliotecas Especializadas, Biblioteca del instituto de investigaciones sociales de la UNAM, México, (s.f).

Oviedo, S. y Solís, A.C. (2006) Violencia institucionalizada y formas de resistencia social. Trabajo Final de Licenciatura en Historia.

Solis, A. C De las comisiones a los organismos en Córdoba en Kotler R. (coord) En el país del sí me acuerdo. Imago Mundi y Red Latinoamericana de Historia Oral, Bs As., 2014

Ssolis, A.C. (2012) La cuestión de los derechos humanos En Gordillo M. y otros, La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo. Ferreyra, Cba.

Solis. A.C. (2011) Los derechos humanos en la cultura política.. Tesis de Maestría en Partidos Políticos, CEA, UNC.

Tello, Felipe M. (2013) Bibliotecas, información y derechos humanos, FFyL. UNAM, preámbulo a los trabajos del XX Coloquio Internacional de Bibliotecarios, dic de 2013.

Andando nuestras historias... ¿Cómo construimos memorias en los espacios que habitamos?

Mariela Arce, Jeannet Buchaillot, Marcos Griffa, Gabriela Loza, Raúl
Reynoso, María de los Ángeles Ruiz¹.

¿Cómo pensar el pasado reciente en y desde el presente? ¿cómo *hacer memoria* a partir de la historia de Leonor? ¿qué es *eso que nos pasa* a aquellos/as que *hacemos memoria*? ¿cómo narrar y *hacernos* memorias?

El propósito del presente trabajo es construir espacios de reflexividad y acción sobre el lugar de las memorias en la producción de sentidos e identidades colectivas como aporte a profundizar los debates sociales democráticos en el escenario institucional.

La metodología utilizada consiste en recuperar la modalidad de taller como *dispositivo* de reflexión y acción siguiendo la *perspectiva crítica* en la producción de narrativas que forman parte de la construcción colectiva del álbum de vida de Leonor.

A principios del año 2017, se inicia la construcción del Álbum de Vida de Leonor Landaburu, egresada del Instituto Dr. Domingo Cabred, actual Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, quien fue secuestrada y desaparecida por el Terrorismo de Estado el 31 de agosto de 1977.

La tarea de reconstruir y resignificar la memoria institucional, permite asumir el desafío de aprender desde la propia historia e instalar desde allí un posicionamiento crítico como *principio político pedagógico*.

La construcción del Álbum de Vida de Leonor se inicia en el marco del Taller Memorias e Identidades y se constituye en una experiencia narrativa, habilitante de modos múltiples de narrar con los que nos venimos encontrando, sintiendo, pensando, *conociendo* parte de la vida de Leonor y se encuentra en y con las vidas y memorias de quienes participamos de los espacios talleres; se multiplica en formas no determinadas, *se hace y reconoce*

¹ Espacio de Participación Cultural y Tic (EPCyTic)- Facultad de Educación y Salud (FES)-Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

colectiva.

El carácter múltiple de la narración y sus formas permite construcciones presentes que dan cuenta de una dimensión temporal en movimiento, sin fijaciones ni capturas, donde el pasado dialoga con el presente y el futuro.

Este *hacer memoria* de su historia, nos encuentra en un *hacer*, es decir, nos permite ponernos a la intemperie, descubrir conexiones, intersticios subterráneos que se dejan ver, se animan a ver y a verse conociéndonos y reconociéndonos construidas/os en la *memoria social*.

I

La presente ponencia se inscribe en el eje “Educación y Derechos Humanos” ya que relata una experiencia vinculada al taller Memorias e Identidades, realizada con jóvenes del Ipem 270 “Manuel Belgrano” desde el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT) y jóvenes en situación de discapacidad, en el Espacio de Participación Cultural y Tic (EPCyTic) de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Dicha experiencia se desarrolla en un ámbito de formación y es parte de una propuesta de construcción y resignificación de las memorias de esta facultad.

Este trabajo propone recuperar el carácter dinámico de las memorias así como el contexto de su construcción que lleva a pensar la importancia *del con quiénes, el en dónde, y el para qué* en las propuestas educativas. (Minatti, 2013)

¿Cómo habitar la memoria en nuestra institución?

En noviembre de 2016 se realiza el homenaje a Leonor Rosario “Noni” Landaburu; con este homenaje se da inicio a una propuesta de reconstrucción y resignificación de la memoria del Instituto Dr. Domingo Cabred, hoy Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Desde la construcción de la propia historia institucional, es desde donde se asume el desafío de instalar un posicionamiento crítico, como principio político-pedagógico (Birgin y Dussel; 2000), que posibilite la construcción de sentidos sobre el pasado reciente.

Para recordar y mantener vivas las memorias, se realizan en nuestra Institución los homenajes a: Leonor Rosario Landaburu, docente egresada del Profesorado de Oligofrénicos, actualmente Profesorado Universitario en Educación Especial, y Nélida Noemí Moreno, egresada de la carrera de Psicopedagogía, las dos secuestradas y desaparecidas por el Terrorismo de Estado en agosto de 1977.

En ambos homenajes, el de Leonor el 17 de noviembre de 2016 y el de Nélida el 24 de marzo de 2018, se cuenta con la participación de familiares, integrantes del área de educación del Archivo Provincial de la Memoria, docentes y estudiantes del Ipem 270 “Manuel Belgrano” del Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT), docentes e integrantes de los talleres del Espacio de Participación Cultural y Tic (EPCyTic) de la FES, directivos, docentes, estudiantes y autoridades de nuestra Facultad.

Para dar vida a las memorias de Leonor y de Nélida, se plantaron Algarrobos en el patio de la institución. A los pies de cada árbol fueron colocadas las placas que recuerdan sus pasos por la misma.

Cada homenaje se colmó de distintas voces, y en estos momentos *las memorias de los diferentes actores sociales se actualizan y se vuelven “presente”....aparecen las voces de nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido.* (Jelín, 2005)

La presencia de sus familiares y las palabras dedicadas a sus recuerdos llenaron de sentidos estos homenajes:

El paso de ella por este instituto, la formación recibida junto a su vocación de educadora y ser humano solidario, la llevó a trabajar fortaleciendo las habilidades existentes en cada alumno, humanizando la educación especial. (María Ester, hermana de Leonor; Noviembre de 2016)

Quiero expresar nuestro agrado y alegría por poder compartir con los alumnos y profesores este acto en el ámbito que Noni se formó hace más de 40 años. Mirando a los que están presenciando este sentido homenaje, alumnos, profesores, amigos y compañeros, los recuerdo a ambos [Leonor y Juan, su compañero] y le pido al airoso algarrobito recién plantado que creciera alto y fuerte como la memoria que se merecen. (Rober-

to, hermano de Leonor; Noviembre de 2016)

Pensaba que la cuestión de la memoria muchas veces nosotros lo tomamos como una tarea, como una obligación, como algo que debemos hacer, y en realidad casi diría que es como un gesto de dignidad, que a nosotros como pueblo, como sociedad, nos permite preguntarnos por nuestro pasado. ¿Quiénes eran? ¿Qué hacían? ¿Cuáles eran sus prácticas? ¿Cuáles eran sus huellas?... cuando hacemos este ejercicio de memoria en realidad nos estamos preguntando por nosotros mismos ¿quiénes somos? Y de alguna manera, a cómo estamos amorosamente unidos a aquellos que nos precedieron (Águeda, hija de Nérida; Marzo de 2018)

¿Cómo hacer memoria a partir de la historia de Leonor?

En el marco de las actividades de la Semana de la Memoria del año 2017 se comienza con la construcción colectiva del Álbum de Vida de Leonor Landaburu. Este primer encuentro taller fue el primero de muchos otros momentos compartidos, que se fueron transformando en camino no sólo de tiempo sostenido sino de encuentros y memoria presente, momentos que aún siguen convocando para encontrarse con la historia de Noni y a partir de ella con la historia de muchas/os, con nuestras propias historias.

Los talleres de construcción del Álbum de vida de Leonor se constituyen en una experiencia narrativa que involucra modos múltiples de narrar con los que nos fuimos encontrando, sintiendo, pensando, conociendo.

En este sentido, es posible entender el espacio taller como un espacio-tiempo para la vivencia, proceso abierto, vincular, donde tiene lugar el pensar, el sentir y el hacer (González Cúberes, 1987).

Desde allí, el taller se constituye en lugar (Augé, 2000), en tanto espacio relacional, de construcción identitaria, habitado y significado por los que allí se encuentran. Es un lugar de memoria (Nora, 1992), un refugio de las memorias individuales y de la multiplicidad (tal como sugiere Halbwachs) de memorias colectivas, un espacio-tiempo de intercambio y reconocimiento que no está dado de antemano, sino que es construido y re-construido en el *hacer memoria*:

...lo que hace del lugar un lugar de memoria es tanto su condición de encrucijada donde se cortan diferentes caminos de la memoria como su capacidad para perdurar y ser incesantemente remodelado, reabordado y revisitado (Allier Montaño, 2008; pág. 167).

Recuperar estos espacios talleres en tanto experiencias narrativas, permite pensar a éstas últimas desde una perspectiva *dialógica*, es decir, tomando al lenguaje -y las múltiples expresiones- como *un proceso relacional, activo y abierto, con posiciones de sujeto localizadas en una red de relaciones y géneros de habla*. (Montenegro & Pujol, 2013; pág. 22)

En estos espacios de talleres y de la mano de la historia de Leonor, jóvenes se encuentran narrando sus historias, acercamientos a la vivencia colectiva que reconoce el carácter social de las memorias. En uno de los encuentros, luego de comunicarnos con familiares de Leonor, un joven recupera el lugar de procedencia de Leonor asociándolo al de su madre; esta relación posibilita, en el devenir de los talleres, la aproximación a otros relatos sobre su propia historia familiar.

Coordinadora: Me parece que los parientes de Leonor eran de Mercedes

Jóven: Si eso es lo que estoy diciendo. Mi mamá antes venía a Córdoba, pero antes vivía en San Luis antes de venir acá. Yo estoy un poco sensible, lo digo para que me entiendan. Antes de venir a Córdoba, mi mamá vivía en San Luis (registro 4/7/18).

Estas construcciones se constituyen en caminos posibles, narrables de las propias historias que permiten a su vez, reconocer en el acto de narrar, detenciones y movimientos que otorgan un lugar significativo a lo narrado.

La perspectiva narrativa parte de la premisa de que muchos de los géneros discursivos son episodios de una historia de vida que da sentido a la persona y a la realidad social que la constituye en un contexto de debates y controversias sociales (Billig, 1991; Taylor, 2007; en Montenegro & Pujol, 2013; pág. 15)

Surge también en este escenario de experiencias narrativas, un interjuego de sentidos que reconoce inventivas en lo narrado por jóvenes, tomando estos espacios de talleres colectivos

como contexto posible de reelaboración de las historias narradas.

En el taller realizado en un colegio secundario (en el marco de un Programa PIT), ante la propuesta inicial de una docente de escribir una carta a Leonor para su álbum, las y los jóvenes plantean por propia iniciativa, una dimensión relacional que a modo ficcional, construye lazos afectivos y de parentesco con Leonor.

Querida Leonor, ya ha pasado bastante tiempo desde que no estás entre nosotros, es increíble la ausencia que se siente. No llegamos a saber aún si algo malo te sucedió o aún estás con vida y con la esperanza de poder encontrarnos y abrazarnos. Te extrañamos porque no nos has desaparecido, porque nunca desaparecerás. Te extrañamos porque simplemente no estás aquí. Recuerdo una alegría mayor contigo, cuando festejamos juntos porque nos recibimos tu de licenciada y yo de abogado. (...) En donde estés espero mejor amiga, espero que estés bien. (...) Te extraño demasiado mejor amiga. Atentamente (...) (Carta de un joven estudiante, taller noviembre 2018)

Estas reelaboraciones que introducen las y los jóvenes, inventivas en las historias cuyos lugares donde detenerse involucran relaciones posibles, afectividades y cercanías; permiten reconocer la dimensión colectiva en las memorias; el participar y compartir, el escuchar y narrar como posibles en esas construcciones.

Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido en el narrar y el escuchar (Jelín; 2000; pág. 37).

¿Qué es eso que nos pasa a aquellos/as que hacemos memoria?

Los talleres de construcción del Álbum de vida de Leonor Landaburu dieron continuidad al trabajo con distintas propuestas extensionistas realizadas en el Espacio de Participación Cultural y Tic (EPCyTic) de la FES y el trabajo compartido en las

mismas, con jóvenes del Ipem 270 “Manuel Belgrano”, PIT.

La sistematización y análisis de esta experiencia extensionista posibilitó la construcción de interrogantes acerca de las significaciones sobre las memorias y los procesos de búsquedas/luchas por el reconocimiento que, en el despliegue de prácticas educativas, pueden estar favoreciendo u obstaculizando el acceso y ejercicio de derechos en tanto dimensión política.

En este proceso, docentes, estudiantes y artistas que veníamos trabajando en los talleres de memorias, incluida la coordinadora del PIT del IPEM 270 Manuel Belgrano con quien veníamos compartiendo los mismos, nos conformamos como equipo. Este trabajo colectivo devino así, en la presentación de un Proyecto de Investigación: *Juventudes, memorias y reconocimiento: relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas*, a la Convocatoria a proyectos de investigación para grupos de reciente formación con tutores (Ministerio de Ciencia y Tecnología; Gobierno de la Provincia de Córdoba; 2018).

Dicho proyecto, que está en desarrollo, tiene como objetivo de investigación indagar acerca de la participación de las memorias en la construcción de los procesos y luchas por el reconocimiento de jóvenes desde sus relatos de vida.

El mismo pretende constituirse en un aporte concreto a la construcción de reflexividad y conocimiento acerca de los procesos juveniles en torno a memorias, el ejercicio de derechos y las luchas por el reconocimiento en un escenario académico en diálogo con la complejidad del contexto social y político actual: *son las nuevas generaciones las que van tejiendo la urdimbre de la historia, tramitando el pasado reciente desde múltiples perspectivas*. (Raggio; 2012)

Dicho proyecto de investigación recupera la dimensión de juventudes en tanto condición juvenil, considerando la dimensión simbólica como también aspectos materiales, históricos y políticos que forman parte del contexto de producción social de la juventud.

En tanto las significaciones de las/os jóvenes acerca de las memorias, como otra dimensión recuperada en este proyecto, las mismas se encuentran inscriptas en un contexto de producción social de la juventud en el que participan aspectos históricos generacionales y situacionales.

Así mismo, la perspectiva de memorias (Halbwachs, en Jelín;

2000), reconoce que las memorias individuales se encuentran enmarcadas por lo social. Es decir lo social está presente siempre, uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aún cuando las memorias personales son únicas y singulares.

Estas memorias del pasado reciente entran en diálogo con relatos biográficos de jóvenes en prácticas educativas que recuperan la dimensión relacional en la que se despliegan a su vez, procesos de búsquedas/luchas por el reconocimiento de sí mismos. La relación entre las significaciones acerca de las memorias y estos procesos, permiten identificar acciones que favorecen u obstaculizan el acceso y ejercicio de derechos en tanto dimensión política.

En cuanto a esta noción de lucha por el reconocimiento, como otra dimensión a ser pensada en el proyecto de investigación, la misma fue replanteada por Axel Honneth (1997 y 2011) tomando los aportes de la teoría hegeliana y la psicología social de George Mead. La misma se manifiesta en las relaciones cotidianas donde se expresan situaciones de vulneración y conflictividad a partir de las cuales los sujetos pugnan porque sean reconocidas sus aspiraciones o necesidades. (Paulín y otros; 2016)

Honneth, en *El reconocimiento como ideología* (2006) propone que se considere al reconocimiento como elemento central en la categoría de justicia. Justicia pasa a significar aquí el modo en que se reconocen los individuos entre sí: *reconocer a alguien significa percibir en él una cualidad de valor que nos motiva intrínsecamente a comportarnos ya no de manera egocéntrica sino adecuada a los propósitos, deseos o necesidades de los demás.*

Según Honneth, la autoconciencia del hombre depende del reconocimiento social -a partir de la interdependencia entre los individuos y los grupos- que se desarrolla en tres esferas: la familia, a través de un componente afectivo que permite el surgimiento de la *autoconfianza* del individuo; el ámbito del derecho, a través de los derechos de los individuos, generando el *autorrespeto*; finalmente en la comunidad ética a la que el individuo pertenece, a partir de la solidaridad y el reconocimiento recíproco de las cualidades específicas, generando en el individuo la *autoestima*. Estos tres ámbitos conforman la estructura moral de un mundo de vida sin los cuales se ven amenazadas las condiciones de la formación del yo práctico de los individuos, y

cuando no se respetan generan -entre otras cosas- que se vean perjudicadas la capacidad de acción y la capacidad para llevar adelante los propios proyectos de vida de los individuos.

La juventud es una condición sometida a una triple presión: familiar, social, institucional, un régimen de vida con limitaciones múltiples que puede ser objetivado a partir de la investigación como cualquier régimen de vida. *La violencia del maltrato, la exclusión del acceso a derechos y la injuria discriminatoria asociada al sentimiento de indignidad, son los tres mecanismos del menosprecio que Honneth (2011) establece como contracara del reconocimiento hegeliano* (Paulín y otros; 2016).

¿Cómo narrar y hacernos memorias?

Nombrar a Leonor y a Nélida no es sólo hacer presente su ausencia. Nombrar a Leonor y a Nélida es nombrarnos, hacernos presentes, constituirnos, interpelarnos, interrogarnos. Y sostener la pregunta, como dice Freire, aunque (nos) incomode:

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo (...) la represión de la pregunta no es sino la dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. (Freire y Faundez; 2014; pág. 70)

La pregunta aparece recurrentemente en los talleres: ¿por qué (nos) desaparecieron a Leonor? ¿por qué (nos) pasó? ¿por qué...? Hacer de la pregunta y de la memoria una pedagogía que articule los procesos de construcción de saber, significación y apropiación de nuestra historia reciente, donde la recuperación del pasado se convierta en principio de acción para el presente.

Bibliografía

-Allier Montaño, E (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. Historia y Grafía, núm. 31, pp. 165-192. Departamento de Historia. Distrito Federal, México.

-Augé, M. (2000). Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa Editorial. Barcelona.

-Birgin, A. y Dussel, I. (2000) Seminario Rol y trabajo docente. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

-Freire, P. y Faundez, A. (2014) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As., Argentina.

-González Cuberes, M. (1987). El taller de los talleres. Editorial Estrada.

-Honneth, A; (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Crítica; Barcelona.

-Honneth, A; (2006) *El reconocimiento como ideología*. Isegoría N° 3;

-Honneth, A; (2007) Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Katz, Bs. As.

-Honneth, A; (2011) Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz; Madrid

-Jelin, E. (2000) *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

-Jelin, E. (2005) Exclusión, memorias y luchas políticas. En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina..

pp. 219-239..

-Minatti, A. (2013). "Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes". Espacio para la Memoria La Perla - Campo de la Ribera. Córdoba

-Paulín, H. y otros Coord. (2018) Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento. Córdoba..

-Pujol, J. & Montenengro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico práctica para la investigación narrativa. En Rodigou Nocetti, M. & Paulí, H.L. (Comps.) *Coloquios de investigación cualitativa: Desafíos en la investigación como relación social*. (pp.15-42) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

-Raggio, S.(2012) "Los jóvenes y las memorias". Universidad de Bs As. CABA

La educación pública en clave de derechos

Ana Andrada, Lilián Gregorio, Leonor Lattanzi¹

En el presente trabajo analizaremos normativas vigentes en nuestro sistema educativo, para ver las cercanías o distancias en el cumplimiento de las mismas en clave de derecho. También reflexionaremos desde una mirada multidimensional para pensar la educación como derecho emancipador que facilite la construcción de pensamiento crítico. La educación como derecho político que debe instalarse como derecho social generando demandas y construcción de ciudadanía. Analizamos la Ley de Educación Nacional 26.206 y sus implicancias en clave de derechos de enseñar y aprender. Nos ubicamos desde el paradigma de la complejidad para dar cuenta de los entramados entre la norma y las acciones actuales.

La educación como proceso inherente a la formación de niños, jóvenes y adultos ha sufrido variaciones a lo largo de la historia según el contexto de producción y distribución de saberes y conocimientos. Por lo general han sido etapas de exclusión de mayorías por su condición de clase, género, cuestiones religiosas, étnicas, económicas, políticas, entre otras. Generando así discriminación, exclusión, pobreza material y simbólica. Avanzado el siglo XX algunas conquistas en la educación pública se han mantenido y se han reforzado en el siglo XXI. Aunque las normativas nacionales e internacionales han posicionado la educación como un derecho encontramos que distan todavía acciones que se relacionen con las normativas vigentes para potenciar la educación como derecho. Por ello nos interrogamos acerca de ¿Las políticas públicas son necesarias para potenciar la educación en clave de derechos?, ¿Es posible pensar la educación como herramienta emancipatoria?, ¿Es que la educación es una dimensión constitutiva de los derechos democráticos, políticos y sociales?

La educación en contexto de vulnerabilidad

1 Facultad Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC).

El actual contexto social político, económico y cultural esta caracterizado por concentración económica, aumento de la desigualdad social, que se manifiesta en un tejido social dañado, aumento de pobreza, incremento de situaciones de violencia social que impregnan todos los ámbitos de la vida social humana, reaparición de enfermedades que creíamos desaparecidas, consumo de sustancias múltiples, desocupación, desempleo, precariedad laboral, realidades locales que cambian aceleradamente, por esas transformaciones políticas, sociales, culturales y tecnológicas que acontecen, celeridad y avances tecnológicos sin los resguardos necesarios para evitar el agotamiento de los recursos naturales y la destrucción de la biodiversidad del planeta.

Problemas de orden estructural tienen efectos directos sobre las condiciones educativas, *de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación cultural y social*. La desigual distribución del bienestar económico, es correlativo a la desigualdad de posiciones de los jóvenes para acceder y apropiarse de los bienes culturales y simbólicos en el ámbito de la educación en todos sus niveles, las trayectorias de los estudiantes están estrechamente vinculadas a sus posibilidades sociales de vida, las condicionamientos económicos y por tanto los puntos de salida y llegada no son iguales y tienen que ver con sus orígenes y a los sectores sociales de pertenencia, cuyas consecuencias son visibles y se verifican en las formas de apropiación de conocimientos a nivel *personal, subjetivo y en las maneras que inciden los aprendizajes* en logros individuales y colectivos..

El derecho a la educación a pesar de las normativas vigentes que lo impulsan ,sigue siendo una cuenta pendiente en la Argentina. El Estado y sus políticas públicas educativas no acompañan suficientemente el proceso de priorizar la educación como centro de una transformación social profunda, de trazar políticas integrales y universalistas para la acción en forma urgente, como parte de una construcción política y cultural necesaria, para encarar un momento de crisis social económica que impacta en lo educativo.

Las propuestas que hace el actual modelo neoliberal, dan impulso a políticas de reducción de presupuestos que menoscaban la educación pública, el profesionalismo docente, desmantelan instituciones y están tomando magnitudes sorprendentes que abren profundas incertidumbres sobre el futuro de

acceso y permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo. Las políticas públicas que suponen procesos a mediano y largo plazo, no guardan coherencia con las demandas y necesidades de aprendizajes y procesos de enseñanza que deberían establecerse para mejorar la construcción de ciudadanía.

La diversidad y los vínculos entre estudiantes y docentes generan una relación pedagógica donde se adquieren significados para producir conocimientos, valores, culturas y políticas que integren las múltiples y diferentes voces se encuentran fragmentadas, con falta de consensos, objetivos compartidos, más allá de muchas diferencias.

El Estado aparece ausente o debilitado a la hora de facilitar diálogos básicos, comunes que atiendan a mejorar las causas de la desintegración institucional del sistema educativo. Es un desafío preparar a los/las jóvenes para insertarse en la sociedad y que les posibiliten fuentes de trabajo genuinas, que garanticen la protección social, que se ubiquen hacia la inserción social, por el contrario se evidencia un panorama de desprotección.

Convencidos que la educación pública y gratuita posibilita la participación política, la conformación de ciudadanía y que genera reflexión crítica fundada, aseveramos que se convierte en un derecho tanto político como social; facilitando el acceso a las culturas, y a la inclusión social.

El desempeño de ciudadanos con oficios o profesionales depende también del modelo de país, para entender las demandas y necesidades, frente al discurso neoliberal seguimos afirmando que la educación se convierte en herramienta emancipatoria del pensamiento de nuestros ciudadanos las/los niñas y jóvenes.

Será entonces una oportunidad para poner en discusión la naturaleza política de la educación en clave de derecho en esta coyuntura, para recuperar la politicidad de ese acto. Nos inclinamos por realizar lecturas y miradas que integren las dimensiones macro sociales y sus impactos en los aspectos micro sociales, tratando de establecer conexiones, encontrar herramientas analíticas, que permitan realizar diagnósticos amplios, integrales, para entender las contradicciones que se instalan, y que se traducen en tomas de decisiones, buscando otras alternativas posibles.

Las normativas generan derechos políticos

El neoliberalismo se manifiesta como doctrina económica pero también permea las cargas de sentido y significados que los y las ciudadanos sostienen, ante esto la educación debe ser posicionada como una dimensión central para recuperar una sociedad más justa e igualitaria.

Las normativas vigentes afianzan interesantes derechos como sosteniendo a la educación como un bien público.

“La Ley Nacional de Educación (LEN 26.206) restablece con claridad un rol principalista al Estado en la materia y restituye a la educación el carácter de derecho cuya garantía de goce para los ciudadanos depende del mismo Estado. Además se establece la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, por lo que este nivel, reducto para pocos desde su génesis de constitución, se masifica, representando un desafío de democratización interna de la escuela y de superación de los históricos problemas de segmentación y exclusión educativa” (Robín, S 2017: 57)

Presentamos este cuadro para dar cuenta de las normativas vigentes en pleno periodo de la década de los '90, expresión del neoliberalismo y las normativas surgidas después de la crisis del 2001 en gobiernos populares 2003 a 2009

Gobierno de Carlos Menen	Gobiernos de Néstor Kischner y Cristina Fernández
1991-Ley de transferencia de servicios educativos 24.049	2003 -Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase 25.864
1993- Ley Federal de Educación 24.195	2004- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente 25.919
1994 -Pacto Federal educativo (suscripto en y convertido en 1997 Ley 24.856	2005-Ley de Financiamiento Educativo 26.075
1995- Ley de Educación Superior 24.521	2005- Ley de Educación Técnico Profesional 26.058
	2006- Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150

	2006-Ley de Educación Nacional 26.206
	2008-Ley 26.421 Programa de repatriación y vinculación con científicos argentinos (Raíces).
	2009- 1.602/09) la Asignación Universal por Hijo.
	2009-“Conectar-Igualdad”. inclusión digital a través del programa
fuelle :Elaboración propia Ana Andrada 2019	

Aquí se aprecia como en el periodo de la década de los '90 se transfieren las instituciones educativas de nación a provincia sin considerar la disimilitud entre unas y otras para hacerse cargo de mantenimiento de infraestructura y salarios docentes. En la incursión de gobiernos populares el interés será subsanar salarios, asegurar el financiamiento del sistema educativo y no en línea menos generar la Ley Nacional 20206 avanzada para su época.

Nos detendremos en algunos aspectos de la Ley de educación nacional 26206. Dicha ley regula el enseñar y el aprender. En su artículo 3° expresa que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”, en su articulado da cuenta del proceso de democratización y la búsqueda de una sociedad más justa, contribuyendo a al conformación de los/las ciudadanos.

En el artículo 7° manifiesta que “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos /as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.”

El estado es el garante tanto en los contenidos como en el financiamiento del sistema educativo.

Podemos pensar según aportes de Robín Sergio (2017) que:

- Hay una potencialidad en el educando facilitando su proceso de formación integral.

- La participación es un eje central para mirar las tramas de la política social para generar plena participación autogestiva, y autopromovida.

- El/la sujeto/a social, entendido no como objeto o cliente sino como participante activo cambia sustancialmente la mirada sobre el acto educativo.

- El derecho a la educación se entrelaza con los derechos humanos, los deberes del ciudadano, al reconocer necesidades y demandas.

- La democracia como dimensión irrenunciable forja maneras de organizar socio-económicamente y políticamente a los pueblos, para garantizar la participación de las/los ciudadan@s.

- La necesidad de reducir desigualdades sociales, regionales para mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos hace fortalecer las ideas de libertad, igualdad y comunidad conformándose como derechos fundamentales.

- El acceso a la información y al conocimiento, son herramientas para consolidar la participación ciudadana y política en pos de un modelo socio-económico de crecimiento y desarrollo de todos los sectores, pero sobre todos de los más vulnerables.

- El camino construido hacia las habilidades capaces de acrecentar la creatividad del trabajo, entendido como componente cultural más que como simple elemento productivo que dignifica a los/las ciudadanos

Ardua tarea docente

La práctica docente es una actividad compleja, que se concreta en micro espacios singulares, fuertemente condicionada por el contexto social y por lo tanto cargada de conflictos y contradicciones. Espacio social áulico y extráulico es donde convergen las políticas educativas, instaladas en sus condiciones materiales y simbólicas. Son los estudiantes que llegan con expectativas, posibilidades, posiciones, estableciendo un proceso dialéctico que se configura entre pensamientos, acciones

en contextos socio-históricos y tiempos singulares.

Atravesada la tarea docente por la compleja encrucijada macro estructural, se vive una fuerte tensión entre las exigencias que le imponen los mercados por un lado y los derechos educativos políticos y sociales que se representan en las normas y acciones en las instituciones educativas. Es así como se expresan en fragmentaciones, que impiden el acceso y la permanencia en el sistema educativo a todos/todas los/las niñas y jóvenes. ¿Le educación es un acto político que acelera o aplaza la realización de una sociedad democrática, plural, libre justa? ¿En que medida podemos actuar en espacios de resistencia, para contribuir en achicar las brechas entre las normas y las acciones? ¿Cómo dejar de reproducir mecanismos conocidos y remanidos, para buscar alternativas que sean avaladas por las Leyes vigentes? Los y las estudiantes están atravesados por dimensiones de exclusión, por las situaciones históricas en que les toca enfrentar su propia cotidianeidad a partir de un mundo con cargas de sentido y significados múltiples que van desde las formas dominantes hegemónicas hasta las socialmente construidas en rebeldía con lo instituido para conformar nuevos espacios instituyentes.

La opción transformadora significa desarrollar con sabiduría, creatividad y claridad la intencionalidad superadora para sostener la conformación histórica y social que permite organizar acciones hacia la emancipación. Diferentes momentos de la enseñanza y el aprendizaje evidencian diversidad de criterios y de acciones, valores y significados que orientan los pasos a dar.

Esto impone remirar la educación desde una crítica reflexiva para evitar su carácter reproductor, conservador y de sesgo tecnocrático, reconstruirse como profesores, con apertura mental para promover investigaciones y búsquedas que posibiliten generar potencialidad en cada uno de los espacios y estrategias educativas acordes para adquirir conciencia de las derivaciones que ella genera.

Jugar un papel activo a la hora de enfrentar situaciones complejas, cambiantes, inciertas, conflictivas, para potenciar todo su conocimiento, experiencia y capacidad intelectual al analizar temas viejos con nuevas miradas, elaborar y modificar rutinas, recrear hipótesis de trabajo, generar nuevos conocimientos para interpretar y comprender realidades nuevas emergentes.

Eso significa que es necesaria la reflexión de nuestras prác-

ticas, explicitar sus contenidos, la relación entre los principios que la sostienen y la práctica educativa concreta, dar sonoridad a tal reflexión, a sus líneas éticas y políticas, de tal modo que los procesos de cambio que se pretenden conseguir puedan confluir en un movimiento de praxis.

Desde las normativas que regulan el Sistema educativo podemos pensar algunas opciones:

- Tomar conciencia que existe una estrecha relación entre una propuesta de práctica docente reflexiva, democrática y los procesos de cambio en el sistema educativo. Encarar una construcción del pensamiento y de la educación de forma abierta, poner en debate viejas y nuevas concepciones. También preocuparse sobre los valores éticos- políticos, para integrar y articular conocimientos complejos que den cuenta de nuestros problemas sociales y sus estrategias de solución.

- Repensar el tema de la desigualdad social y educativa en contextos de pobreza, y la violencia estructural pues condicionan fuertemente el acceso, permanencia de jóvenes dentro de los niveles del sistema educativo. Develar los mecanismos excluyentes, para elaborar estrategias que quiten los límites dados por su condición social y desafíen destinos que se presentan como inevitables.

- Las Ciencias Sociales y Humanas son centrales en sus contenidos para generar una formación que re-signifique los resultados sociales de nuestros posicionamientos ideológicos y políticos.

El desafío es dirigir nuestras acciones emancipadoras, para formar ciudadanos reflexivos, con pensamiento crítico socio-histórico, que puedan hacer lecturas de los cambios sociales que acontecen, para actuar en consonancia y buscar las mejores alternativas.

- Crear condiciones para la permanencia en el sistema educativo y lograr el empoderamiento de las/los jóvenes y niños, fomentar prácticas de enseñanza como espacios de integración social, de filiación, inclinar el péndulo a favor de la ampliación de derechos las posibilidades de los estudiantes que habiten las aulas con autonomía, que se promueva la participación abierta, la creatividad como recursos para propiciar nuevas estrategias de superación de esas múltiples cadenas de exclusión.

- Asumir el compromiso de analizar y transformar situaciones que recortan libertades y derechos.

- Renovar formas de enseñanza que apunten a miradas integrales interdisciplinarias vinculadas con realidades concretas, que se vierten en acciones comprometidas con la comunidad.

- Apoyar programas académicos extensionistas estratégicos, de innovación tecnológica, que ligen los distintos niveles del sistema Educativo, la Universidad y la Comunidad, con el fin de receptar demandas sociales, potenciar redes institucionales consensuando acciones y responsabilidades con organizaciones locales y comunitarias, , organizaciones públicas con canales de comunicación adecuados y formalizados donde coincidan diversos grupos de trabajo,

Reflexiones

La condición de la educación como derecho humano, está planteada en distintos instrumentos internacionales, y en reuniones mundiales, nos sumamos a esos principios y agregamos que la educación debería contener un propósito de descolonización del conocimiento, orientado a satisfacer necesidades de desarrollo científico, tecnológico, económico, cultural y humano de nuestros países, y constituirse en asunto de Estado. Sin embargo hoy se debate entre opciones antagónicas donde la propuesta de integración al modelo global neoliberal, que surge como pauta hegemónica, sufre recortes permanentes del financiamiento estatal, privatizaciones y mercantilización de la educación. Ser cuidadosos de cómo se generan formas sutiles para su auto financiamiento educativo , que puede trastocar sus fines desde una impronta profesionalista para ofrecer recursos humanos al mercado, resintiendo su calidad de formadora académica de los futuros profesionales comprometidos de cara a las necesidades de la población. Debería primar la valoración de la investigación científica como verdadero instrumento en el ejercicio de derechos humanos y sociales.

Vivimos momentos de incertidumbres profundas, caída de los grandes valores de la modernidad, el desafío se presenta en pensar nuevas utopías para construir un mundo más justo, donde su valor sustantivo y ético lo constituya generar posibilidades de igualdad y justicia, y ser parte de una construcción política y social transformadora.

Proponemos revisar, remirar lo que nos pasa desde paradigmas y claves analíticas que integren el valor de los dere-

chos humanos como componente crucial en el acceso a ese derecho en la dimensión educativa, y como llave para acceder a otros derechos, trabajar desde discursos y reflexiones teóricas y prácticas de cambio de acuerdo a necesidades urgentes, desde una mirada que no reduzca la educación a un bien de mercado o como un servicio especializado desde una perspectiva individual, sino que responda a necesidades colectivas de la sociedad en general. Entender la aplicación de normativas desde una concepción amplia integral, compleja, que permita el acceso gratuito a todos los niveles del Sistema educativo, que contribuya a la igualdad de posiciones y oportunidades de los distintos actores y sectores sociales. Garantizar el acceso, y permanencia en el Sistema educativo en clave de derechos irrenunciables

Bibliografía

Filmus,D. (2016)Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos Universidad Nacional de Avellaneda. Cátedra Problemáticas educativas.

Filmus, D. (2017) La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. P en Educar para el Mercado. Escuela, Universidad y Ciencia. Editorial.

Ley de Educación Nacional 26206

Robín Sergio O. (2017) - La educación entre la inclusión social y la formación de RRHH .La experiencia neokeynesiana del kirchnerismo como respuesta a la crisis del Estado Neoliberal. Cátedra Pedagogía 1 Problemática Social Educativa. UNT

Los derechos humanos en clave escolar: reflexiones a partir de un estudio en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto

Claudio Cesár Acosta y Silvina Baigorria¹

Este trabajo presenta algunas reflexiones producto de un proceso de investigación que venimos desarrollando en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. Partiendo que la educación es un derecho humano, nos interesa avanzar en la problematización acerca de cómo se construye en la cotidianeidad escolar la perspectiva de derechos. Hemos identificado espacios escolares que abonan al “aprendizaje” de los derechos humanos desde prácticas más o menos institucionalizadas como son las asambleas escolares y los procesos de participación juvenil a través de los centros de estudiantes. No sin contradicciones, la perspectiva de derechos asume múltiples configuraciones que entrelaza concepciones tradicionales de la presencia de “educación en derechos” con prácticas que tienden a la construcción de perspectivas contrahegemónicas. En el actual contexto de embate de la derecha neoliberal y neoconservadora, con progresiva y sostenida vulneración de derechos, pretendemos aportar al análisis de la construcción escolar del paradigma de derechos y relacionarlo con el campo de las luchas sociales y la compleja dinámica de avances y retrocesos que éstas implican.

Lxs jóvenes como sujetos de derechos

En estos últimos años la embestida de los gobiernos neoconservadores en América Latina ha iniciado un proceso de desmantelamiento de los avances en torno a los derechos de niños y jóvenes. Las actuales políticas arremeten contra la “agenda de derechos” y promueven el retroceso de las conquistas logradas. (Rodríguez, E. 2018 p 31). Este embate tiene como propósito disciplinamiento, selección social y la justificación vía el orden natural de las desigualdades y exclusiones producidas en la población juvenil. Se prioriza la seguridad ciudadana y se cri-

¹ Docente. UNRC cacosta@hum.unrc.edu.ar - Docente. UNRC sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

minaliza la protesta social, especialmente a los movimientos de jóvenes. Esta época según Seman podría definirse como *"donde hay una necesidad no sólo no hay un derecho, sino que cuando lo hay es considerado un privilegio inmoral y hasta un obturador del desarrollo social"* (Seman, P. 2018). Así, la anulación de derechos no sólo contempla, para el pensamiento neoconservador, la eliminación de derechos ("privilegios"), sino también la inauguración de una exigente formación del espíritu y habilidades de estos "nuevos" sujetos emprendedores y merecedores de los escasos recursos sociales. Se construye el sentido de un joven emprendedor asociado a la idea de éxito, creativo, con impulso personal, potencial empresarios de sus propias vidas, de sus trayectos laborales y educativos.

En esta línea de debilitamiento de la perspectiva de derechos a través de la retórica oficial cristaliza un sentido común que construye a lxs jóvenes como sujetos amenazantes, peligrosos a quienes es preciso controlar y por otro lado se avanza en acciones concretas que vulneran cotidianamente los derechos de niñas y jóvenes. Son ejemplos de ello (en relación a la temática de estudio) la implementación de protocolos de acción frente a las protestas juveniles en las escuelas: limitantes de la participación juvenil. El protocolo vigente que rige en la CABA expresa cómo los gobiernos neoconservadores regulan, e intentan disciplinar y restringir la participación estudiantil trasladando la responsabilidad a los padres, bajo situación de posibles acciones punitivas y llevando al plano familiar (privado) los posibles sanciones y castigos.

Los marcos jurídicos como la Ley de Protección Integral a los niños, niñas y adolescentes y en concordancia con la CDN, sostiene claramente que lxs jóvenes tienen derecho a: *"...a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés; b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo", (...)* *"este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo"* (Art. 24 Ley 26.061).

Tomaremos entonces como eje el derecho a la participación. El impulso de la participación juvenil se sostiene en el marco de un ordenamiento jurídico que entraña renovados enfoques y miradas centradas en los derechos de las nuevas generaciones,

a la vez que ha devenido en conquistas y largos procesos de resistencia y luchas sociales que tienen a lxs jóvenes y estudiantes como protagonistas.

Los avances fueron significativos así como su contraofensiva también. El trabajo de organizaciones y movimientos sociales con el acompañamiento de políticas públicas potenciaron espacios de participación, visibilizando aun más a los colectivos juveniles y avanzando en su comprensión como sujetos de derechos. Sostiene Morales y Magistris que la sanción de la CDN como hecho ético de trascendencia histórica aunque resultara limitado y restringido el derecho a la participación. Se esperaba que las conquistas en el plano jurídico del enfoque de los derechos desplazaran la mirada estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema, para avanzar así hacia una comprensión de una ciudadanía juvenil plena, lo cierto es que algunos aspectos fundamentales de la plena ciudadanía no fueron tenidos en cuenta. Ejemplo de ello es que la participación de niñxs y jóvenes (como concepción explícita) no tiene existencia en la CDN, sólo es mencionada como derecho a la expresión y a la opinión, a la vida cultural, artística y recreativa. (Bácares Jara 2012 en Magistris, G. y S. Morales 2018). Se habilita así una versión instrumental de la participación, pues es entendida como medio para alcanzar otros objetivos, y aunque se reconozca el valor potente de la CDN, desde una perspectiva crítica se advierte que los derechos a la participación resultaron delimitados, condicionados, dando cuenta de una concepción de ciudadanía de segundo nivel o una existencia pre-ciudadana: acentuado por un enfoque de carácter proteccionista que debilita y restringe avances a una integralidad que amplíe las posibilidades de participación. (Baratta en Magistris, G.2018).

Se agrega además las tensiones entre las políticas públicas de promoción a la participación y construcción de ciudadanía en lxs jóvenes prescriptas en leyes y resoluciones y programas (que continúan de otras momentos históricos) con las representaciones negativas sobre lxs jóvenes y sus prácticas de participación política sobre todo en el ámbito escolar. Se amalgama así la existencia de un paradigma de derechos diluido, debilitado en un contexto que avanza hacia prácticas punitivas reafirmado desde significaciones sociales excluyentes, discriminatorias, individualistas y adultocéntricas.

La participación de jóvenes en escuelas secundarias

La disputa a la hegemonía actual (en relación a la construcción simbólica de lxs jóvenes) abarca procesos de resistencia social, entre ellos los que intentan visibilizar a niñxs y jóvenes como sujetos de derechos. ¿Cómo se expresan esta conflictiva en las escuelas secundarias? ¿Cuáles son las prácticas estudiantiles en los espacios escolares? ¿cómo significan la perspectiva de derechos en este contexto social?

En las últimas décadas el sistema educativo ha recorrido distintos momentos de transformaciones profundas de connotaciones políticas y de sentidos muy disímiles. Así en los '90 las políticas neoliberales reestructuraban la educación desde parámetros profundamente mercantilistas que reafirmaba y consolidaba una sociedad profundamente excluyente. Con la crisis del neoliberalismo un nuevo contexto se avizoraba desde nuevos marcos jurídicos y políticas públicas que abrían posibilidades de reconfiguración del sistema educativo y de la educación secundaria bajo la rúbrica de los derechos y de políticas de inclusión. Estas nuevas instancias planteaban el desafío de reestructurar el sistema educativo en torno a nuevas y viejas demandas sociales entre ellas la de los más jóvenes. Las políticas de cobertura educativa, de inclusión de vastos sectores postergados del derecho a la educación lograban expansión y masividad sin dismantelar aquél sistema fragmentado producto de la implementación de las políticas neoliberales.

En los últimos años la reemergencia de un neoliberalismo tardío renueva y recrea con fuerza políticas de segregación y exclusión social y educativa acrecentando intrépidamente las desigualdades preexistentes. Escenario para nada alentador, que también expresa una fuerte disputa de prácticas, discursos que siguen construyendo legitimidad sobre los derechos juveniles, entre ellos el derecho a la educación y a la participación. Son múltiples las luchas de las cuales forma parte la escuela, disputando de diversos modos e interpelando las tramposas e injustas maneras de significar el origen y el efecto de las desigualdades sociales. En estas disputas también se encuentra la significación sobre lxs jóvenes como sujetos de derechos, que van configurando las distintas correlaciones de fuerza empalmándose con procesos políticos que exceden el ámbito de la escuela. Por eso y a pesar de existir un avance en el marco

legal y de enunciación de derechos de lxs jóvenes la incidencia del contexto socio-político es nodal, generando “límites y/o posibilidades” para materializar prácticas de ciudadanías que expresen las demandas de este grupo etario particular.

Este trabajo recupera las prácticas de jóvenes estudiantes en espacios escolares y los sentidos contruidos acerca de la perspectiva de derechos. El estudio se realiza en tres escuelas insertas en contextos profundamente desiguales de la ciudad de Río Cuarto. A una de esas escuelas asisten jóvenes de sectores populares y a las otras concurren jóvenes de clase media y media alta de la ciudad. Se ha abordado en estos años las prácticas que las instituciones realizan para ampliar la perspectiva de derechos. Estas prácticas entrañan contradicciones con la perspectiva que pretenden promover. Las significaciones de lxs estudiantes aportan luz a su análisis para develar las tensiones que se dan cita en los espacios escolares, entre sujetos, contextos y significaciones en juego.

Sostiene Mariana Chaves que el enfoque de participación ha sido el privilegiado para el estudio de lo político y lxs jóvenes, incluyendo espacios tradicionales de participación y espacios emergentes que lxs jóvenes construyen para la participación política. Por lo se reconoce no sólo los modos legitimados de participación (centros de estudiantes) sino por ej. aquellas prácticas que los propios jóvenes consideran de participación (Nuñez, P 2003). Los acuerdos de convivencia, las asambleas escolares también son espacios emergentes en las escuelas secundarias.

La participación juvenil en los centros de estudiantes

¿Cuáles son prácticas que lxs jóvenes llevan a cabo en los centros de estudiantes?, ¿Qué finalidades le atribuyen a estos espacios? ¿Para qué participan? ¿Qué significaciones se construyen de los centros de estudiantes cuyos jóvenes provienen de poblaciones atravesadas por profundas desigualdades?

Señalábamos anteriormente cómo se estructuran límites y posibilidades con las que lxs jóvenes cuentan en el momento de exigir o presentar demandas. Existen también tensiones entre los marcos normativos habilitantes a la participación política escolar (leyes, resoluciones, políticas públicas, espacios de participación juvenil) y la persistencia de resabios de temor a

la política partidaria. Las prácticas estudiantiles en los CES se encuentran atravesadas por el impulso y sostén de los adultos. Por ejemplo todas las prácticas que signifiquen organizar y sostener la continuidad de los centros. Se entablan relaciones de tutela /acompañamiento/ promoción por parte de los docentes, coordinadores o directivos. En este sentido aparece como muy importante el impulso, sostén que las instituciones dan a la permanencia /existencia de los centros de estudiantes de cada escuela. Esta situación se corresponde también con el propio marco normativo que regula la existencia de estos espacios de participación mediante la adecuación al estatuto modelo propuesto. En este se contempla la presencia de adultos responsables para el funcionamiento institucional de los centros.

En el repertorio de prácticas de participación identificamos también las tareas de tipo colaborativas o cooperativas con las instituciones educativas. Estas refieren a actividades que suponen colaborar con los colegios para cubrir distintos tipos de necesidades. Se suple y asume como tarea de los CES el mantenimiento, el mejoramiento por ejemplo de los edificios escolares. Aquí lxs estudiantes asumen como actividad gremial propia *“ayudar”* a los profesores, *“ayudar a la escuela”*, suplir las acciones que las instituciones no pueden realizar. También advertimos otro tipo de prácticas, aquellas relacionadas con tareas de tipo asistencial. Lxs jóvenes en el marco de actividades curriculares o desprendimiento de éstas participan en apoyo escolar, visitas a geriátricos, etc. En estas prácticas suelen participar también docentes o tutores en la coordinación de las actividades.

Las prácticas de los CES parecen adecuarse a las formas de participación que los propios docentes señalan como las *“adecuadas”* para la participación estudiantil en las instituciones. Observamos cómo la autonomía en los procesos participativos se ve *“inducida”* por visiones adultocentristas, por las necesidades escolares y por una cosmovisión conservadora acerca de la *“peligrosidad”* de lxs jóvenes, expresado en los límites que las instituciones generan (Litichever y Nuñez) para la participación escolar.

Sostenemos cómo estas prácticas refieren a un tipo de participación política regulada en procesos de acompañamiento y tutelaje docente. La *“protección”* (así expresada tanto por los adultos como por lxs jóvenes) se impone sobre la importancia de impulsar mecanismos y espacios de participación más autó-

nomos. Prevalece en las miradas estudiantiles cómo las escuelas les “garantizan todo” para su funcionamiento, en una suerte de agradecimiento por poder participar en un clima afectivo muy positivo. ¿Derechos cedidos pero tutelados? Así pues la ciudadanía aparece como “ensayo”, como preparación en la vida adulta, con regulaciones que expresan un modo correcto de participar, donde todo estaría “dado” y “concedido” por los adultos.

(..) *“la institución nos pide que colaboremos (...), hay muy buena onda, nosotros colaboramos con todo lo que los profes nos sugieren (...) tenemos suerte que en esta escuela podemos participar”* (Estudiantes 5to CES)

Las prácticas de mediación son políticas recurrentes de los CES. Aquí ubicamos las acciones para atenuar conflictos entre pares, con docentes y autoridades. Estas prácticas son asumidas centralmente por lxs jóvenes sin intervención adulta. Son aquellas en donde advertimos mayor autonomía y asunción de una práctica gremial en defensa de los intereses del sector.

Otras prácticas se presentan como disruptivas entre los CES y las instituciones. Uno de los Centros protagoniza tensiones con la dirección escolar en relación a la implementación de las pruebas Aprender. Estos estudiantes se movilizaron y cuestionaron la implementación de la prueba, cuestión que se articuló con otros CES a través de la UES. La negación a realizar la prueba se fundamentaba en un análisis de construcción colectiva donde vinculaba esta instancia con las reformas neoliberales planificadas para el secundario, enfrentándose el CES con las autoridades. Dicha tensión fue resuelta de manera disuasiva, dejando a voluntad de lxs estudiantes participar o no de las pruebas aprender. La incomodidad “política” que generó este posicionamiento por parte de los estudiantes fue advertido como una de las únicas cuestiones en donde *“hubo tironeos y tensiones”* con la institución. (Estudiante del CE).

Por último identificamos prácticas de participación emergentes de problemáticas juveniles y estudiantiles que desbordan lo escolar (marcha de la gorra, Ni una menos, aborto legal). Este tipo de prácticas son disruptivas con las modalidades más tradicionales de participación y si bien algunas de ellas no se registran como expresión de los CES, lxs jóvenes participan de las mismas a título personal. Consideramos que algunas de estas prácticas trasvasan lo escolar y potencian la construcción pro-

gresiva de autonomía. Estas prácticas suelen surgir al interior mismo del CES como propuestas necesarias para una formación y discusión de temáticas de agendas sociales que desbordan el espacio escolar, (aunque alejadas según en términos estudiantiles de explícitos posicionamientos políticos partidarios). Esto no significa que no se “haga política”, pero se percibe ciertos límites a temáticas y posturas que puedan generar controversias con el mundo adulto (docentes, padres) o con los mismos pares. Para lxs jóvenes los CES son espacios para debatir y para elaborar proyectos de acuerdo a sus propios intereses.

Resulta interesante cómo las temáticas más convocantes para lxs jóvenes promueven espacios de participación (quizás aquellas que expresan ese encuentro de intereses entre condición estudiantil y condición juvenil. Chaves, M, 2017 Nuñez, P 2013, 2015, Reguillo Cruz, R. 2008) quedando fuera de los límites de las acciones de los centros ¿por qué los centros no toman estas problemáticas? ¿Por qué quedan las temáticas más controversiales en los bordes de estos canales formales de participación? Preguntas emergentes, para nuevas indagaciones.

Una modalidad de participación: las asambleas

En una de las escuelas, inserta en un contexto con profundas desigualdades sociales, analizamos el espacio de las asambleas escolares como forma de participación juvenil. Las asambleas son espacios que se presentan como promotoras de la circulación de “la palabra” y de procesos de construcción de derechos de lxs **jóvenes a partir** de las vivencias escolares. Para lxs **jóvenes** son principalmente espacios de participación y resolución de conflictivas interpersonales.

En los cursos de los primeros años las asambleas se constituyen en un espacio de socialización escolar (aprendizaje de las normas mínimas para arribar a algunos acuerdos de convivencia). No obstante el ejercicio cotidiano de participación (resolución de conflictos, reflexiones sobre coyunturas sociales y barriales, lecturas colectivas de acciones que violentan sus derechos, etc) son indicios de que estos espacios potencian la perspectiva de derechos en la escuela.

Los estudiantes significan los espacios colectivos como la posibilidad de ser escuchados y entablar diálogo en y con la escuela. La apropiación progresiva de las normas básicas ins-

titucionales para posibilitar el aprendizaje, la construcción de la pertenencia institucional, la apropiación del espacio, el construcción de la valía personal y grupal para poder proponer, reclamar, ser tomados en cuenta son algunos de los aspectos que identificamos como potenciados por el espacio asambleario, aún cuando existan tensiones y contradicciones propias de toda dinámica socio-institucional. Si bien no parece con fuerza la significación democratizante que la escuela señala explícitamente de la asamblea, quizás sea un dispositivo a través del cual se promueva la permanencia y el anclaje de estos jóvenes con trayectorias escolares difíciles, favoreciendo progresivamente la posibilidad de concretar su derecho a la educación a la formulación de sus propias demandas, su mirada del mundo, etc.

Son muchas las líneas de análisis potables para seguir avanzando en la comprensión de cómo jóvenes e instituciones construyen propuestas que concretan la perspectiva de los derechos en las escuelas. Cuestión que nos exige profundizar y completar las cuestiones aquí presentadas.

Bibliografía

Chaves, M (2015) disponible en http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf

Chaves, M. (2010) Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Editorial Espacio. Bs. AS

Semán. P. (2018). “La bolsonarización del macrismo”. disponible en: <https://www.eldiplo.org/notas-web/la-bolsonarizacion-del-macrismo/>

Magistris, G. y Morales, S. (2018) “Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación”. Editorial Chirimbote. El colectivo

Vazquez, Ospina, Alvarado y otros (comp) (2018) Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803020740/Juventudes.pdf>

Arte

Language, conflicto, arte y derecho: Notas sobre un rastreo preventivo de masacres.

Mauro Magneschi¹

En las décadas de 1960 y 1970², la criminología *-curso de los discursos criminológicos sobre la cuestión criminal-*³ comenzó a incluir en su horizonte de análisis a las *agencias del derecho penal* -legislativa, policial, judicial, mediática⁴ y dejaría de buscar las causas de la delincuencia en la persona -lo llamamos paradigma *etiológico*-. Fue posible que *contemplara* que las mismas agencias estatales *también* cometían crímenes y ejercían (y ejercen) violencia. Se constató que paradigma *quedaba corto* y la criminología pudo ver en su análisis violencia y muertes que quedaban *fuera*.



1 Abogado. Universidad de Buenos Aires (UBA).

2 Ilustramos el presente (figurativa y literalmente) con algunas imágenes de la "Exposición por el 50º Aniversario del Mayo Francés". Programación Noche de las ideas-Argentina". Curaduría a cargo de Thierry Grillet, Director de Asuntos Culturales de la Biblioteca Nacional de Francia. La misma fue expuesta en la Ciudad de Mar del Plata en enero de 2018. Se trata de una colección de stencils realizados en la Facultad de Artes de la Sorbona y posteriormente Nanteurre durante 1968. Será citada bajo las palabras "Mayo Francés".

3 ZAFFARONI, Eugenio Raúl; "La palabra de los muertos: conferencias de criminología cautelar." Buenos Aires: Ediar, 2011. Todos los conceptos de criminología, especialmente en cuanto al fenómeno de las masacres fueron tomados del autor y la bibliografía consultada que acompaña el presente.

4 Utilizamos la expresión "Derecho Penal" para referirnos a las agencias del mismo.

Con características de este viejo paradigma aún vigentes el derecho capta una parte del fenómeno de las muertes, la violencia y el resto es captado por el arte y la criminología en diferentes niveles⁵.

Hay bastante más violencia que la que ley puede ver, y muchas más muertes de las que podía contabilizar. Hay muchas muertes (**masacres**) de personas no contempladas en el concepto jurídico circunscripto a actos “...perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: a)Matanza de miembros del grupo;b)Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;d)Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;e)Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.”⁶

El **genocidio** definido en la norma, deja de lado a las muertes por causa del estado, que van desde persecuciones políticas, sociales, hasta actos más pequeños. La masacre –más abarcativa- puede ser *repentina* (como el genocidio), o por *goteo* (por ejemplo, las muertes por falta de financiamiento en las cárceles, hospitales, etc.). Hay *semillas de masacres* es decir, personas señaladas por los masacradores como potenciales víctimas: son quienes pueden estar vulneradas socialmente, pobres, criminales que en todo momento pueden ser señalados/as por los medios de comunicación y el conjunto social como auténticos *chivos expiatorios*, depositarios/as de todos los males sociales.

La historia de los discursos criminológicos enseña que en las décadas señaladas, al derecho y al paradigma criminológico dominante, los *excedió* la realidad de muerte y violencia no contemplada⁷.

5 Imagen N° 1. El stencil que acompaña el párrafo refiere a la importancia de la agencia mediática para los hechos de referencia: mientras acaecían la toma de la universidad de la Sorbona, la cadena oficial francesa ORTF no filmó ni transmitió los hechos. Muchas Agencias de radio privadas como RTL o Europe 1 contaron lo sucedido, acompañando de fondo el ruido, la voz de las calles.

6 Artículo 2, **Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio**, del 9 de diciembre de 1948, el resaltado nos pertenece.

7 En las décadas de 1960 y 1970 es posible apreciar un contexto de violencia y muerte, que se le escapaba a la criminología: en nuestro margen se sucedieron golpes militares como respuesta del sistema opresor a los reclamos realizados basado en ideas críticas al capitalismo. En Europa y Estados Unidos estas mismas ideas inspiraron marchas, reclamos y revueltas (ej. la primavera

Las obras artísticas actúan como una suerte de “alarma discursiva” al momento en que un mayor grado de conflictividad social y el ejercicio del poder punitivo provoca una masacre, justificada por un discurso criminológico legitimante del uso de la fuerza por parte del estado. Es posible apreciar la misma relación de *excedencia* descripta entre la realidad y el derecho – el curso del discurso de la ley- y respecto este último, el arte en general y la literatura en particular. Entendemos que este análisis podría señalar a abogados/as criminólogos/as *donde mirar*, ante un contexto de violencia.

La mayor parte de la ley, se encuentra escrita⁸.

La práctica ante los tribunales como la conocemos hoy, aparece como un legado de la **Inquisición**, discurso que ideó un proceso judicial, secreto y escrito, sujeto a normas rígidas, que sólo algunos/as especialistas podían comprender. La tortura sobre el/la acusado/a era la forma de obtención de la verdad⁹. Hacia los siglos XIII y XIV se perfiló la *burocracia*, un gobierno en manos de expertos con un nuevo poder en manos del Estado **de castigar, de ejercer la fuerza sobre los/las ciudadanos/as (el poder punitivo)**.

de Praga, el mayo francés, el movimiento hippie, etc.). Todo un contexto en respuesta a los delitos del capitalismo a nivel global.

8 En aras de una mejor comprensión del texto, utilizaremos la palabra “justicia” como sinónimo de “proceso judicial”; al decir “derecho” será como sinónimo de “ley” o “norma”.

9 Resulta interesante la interpretación que se puede hacer de la tortura en el marco de este análisis. Por definición aquella *suspende* el mundo de la interpretación jurídica. En el discurso inquisitorial, las confesiones bajo tortura era la forma de prueba más concluyente (Cf. ANITUA, Gabriel Ignacio; *Historia de los pensamientos criminológicos*. Buenos Aires: Didot, 2010.).

“Al forzar la confesión, los torturadores obligan al prisionero a hacer constar y objetivar la capacidad del dolor intenso para destruir mundos. Por ello es que los torturadores (tal es el caso que describimos en la inquisición) casi siempre exigen la traición –una demostración de que el intangible mundo normativo de la víctima ha sido aplastado por la realidad material del dolor...” El autor citado parece definir de manera muy precisa a la inquisición como discurso, concluyendo que la lógica de ese mundo es la dominación completa (COVER; Robert; “*Derecho, Narración y Violencia; La Violencia y La Palabra. Poder constructivo y destructivo en la interpretación judicial*”, Editorial Gedisa, Barcelona, 2002, p. 116). Recordemos que luego del desarrollado este discurso, culminaron los estados nacionales con monarquías absolutas, con una gran concentración del poder. Estos estados se lanzaron a la conquista y dominación del mundo.

El discurso religioso se hizo presente en esta concepción porque los primeros burócratas fueron los integrantes de la Iglesia Católica, una corporación organizada presente en toda Europa que contaba con el conocimiento –leer, escribir el mismo idioma– y podía registrar a las personas en sus actos más importantes: nacer, casarse, morir. Este control sobre los cuerpos se daba incluso de manera *física*: aquí ubicamos la caza de brujas, como forma de opresión a la familia y control sobre las mujeres.

Al mismo tiempo los monarcas comenzaron a concentrar facultades, mientras los poderes locales se iban desmembrando. En ello intervino un *proceso de racionalización* que implicó un ejercicio más visible de la represión y menos efectivo en la disuasión¹⁰.

En este momento el cambio en el ejercicio del poder punitivo fue importante para la ruptura con el orden feudal. Se pasó de la noción de daño entre particulares a la de *infracción*, que recaía no ya en estas personas, sino en el *estado*. Esta infracción primero tuvo un contenido religioso, y esta misma forma de ejercicio del poder pasó al estado. Así ante un delito **la infracción pasa a dejar de ser de la víctima para pasar a ser una infracción a la ley del monarca (y luego del estado)**. La víctima de un delito es reemplazada por el estado, y el victimario pasó a ser un *objeto* en el proceso. El funcionario del estado moverá los hilos de un nuevo proceso en el que la víctima progresivamente perderá su protagonismo. Es el ***secuestro del conflicto***, a manos de los burócratas del estado, especialistas en el proceso (jueces, abogados, legisladores, funcionarios).

Esta misma estructura se replica hoy en nuestros procesos judiciales. En el ámbito de la justicia ninguna de las partes en conflicto hablará *por sí misma*, sino a través de sus abogados –expertos, escribientes munidos del lenguaje técnico del estado–. El lenguaje de la ley es un *“lenguaje especializado que los individuos de una comunidad deben aprender”*¹¹. El juez la interpretará, y dirá una forma de *resolución* del conflicto volcando esta conclusión en una sentencia. De esta interpretación o *hermenéutica* devienen consecuencias prácticas y perceptibles para la parte

10 ANITUA, Gabriel Ignacio; op. Citado.

11 PARDO, María Laura; *“Derecho y Lingüística. Como se juzga con palabras. Análisis lingüístico de sentencias judiciales”*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992, p. 25.

que no está “a derecho”: la imposición de una sanción. De esta forma, el derecho regula la conducta humana.

A su vez justifica el ejercicio del poder punitivo, de una violencia “*que ya ha ocurrido o que está a punto de ocurrir. Cuando los intérpretes han culminado su trabajo, frecuentemente dejan detrás víctimas cuyas vidas han sido destrozadas por estas prácticas sociales organizadas de violencia*”¹².

Durante el s. XVIII ocurrió la “primer” revolución industrial que requería nuevas formas de organización de lo político y de lo punitivo para dar respuesta a las recientes necesidades de orden en las nuevas y más grandes concentraciones fabriles y urbanas. Era necesario mantener la producción y acumulación de riquezas del capitalismo como modo de producción. La clase hegemónica burguesa “...había pasado a detentar en Europa la posición dominante y la consideraba **natural**, de modo que el artificio del contrato (social) no solo le resultaba inútil sino peligroso...”

La noción de orden y uniformidad que transmite el cuerpo normativo y las sentencias, apareció con un derecho laico entre los siglos XVIII y XIX, fruto de aplicar sobre el mismo la racionalidad al extremo, otorgándole un componente “científico” y “lógico”.

Este discurso positivista transmitía una noción de orden para perpetuar un *statu quo* de sus protagonistas -europeos, blancos, propietarios etc. ¿Cómo no percibir la sensación si había un *Código Civil*, que podía regular la vida de una persona desde su nacimiento hasta la muerte? Este sistema *formal* apareció en ese momento histórico para justificar la aplicación de la fuerza monopólica del Estado ejerciéndola sobre una *clase* de personas en particular¹³.

El discurso del orden en el derecho era el arma para justificar esa situación. Se mantuvo legado de la Revolución Francesa (1789) el principio de legalidad, pero era válida aquella ley *positiva* (escrita), como expresión un “consenso” al que había llegado la sociedad, como una *defensa* de aquella frente al delito. Existía una igualdad ante la ley aunque *formal*: en los hechos los seres humanos éramos diferentes.

Había una clase social *molesta* a los intereses burgueses: las personas improductivas, vagabundos, mendigos, pequeños delincuentes, personas con retraso mental. El *hombre delincuen-*

12 COVER, Robert, Op. Citado, p. 114.

13 Cf. ZAFFARONI, Eugenio Raúl, op. Citado.

te era considerado a la vez “atrasado” (*atávico*), un ser inferior al que había que *tutelar* (tratar médicamente), o directamente eliminar¹⁴. La identificación de estas personas se hacía mediante *estereotipos* basados en un saber “científico” que establecía las características del hombre delincuente. Esta selección era llevada a cabo por la policía que nació al amparo de esta misma ideología y discurso. Aún hoy continúa vigente este “olfato policial” al momento de perseguir a dichos estereotipos¹⁵.



La noción de conflicto. Interpretaciones actuales.

Las personas necesitan del derecho cuando existe un conflicto. *“La ley instauro su imperio y revela su necesidad allí donde existe o es posible un conflicto; el reino del derecho es la realidad*

14 Decimos “hombre”, delincuente porque según esta concepción la mujer podía asumir pocas formas de ser molesta –de delinquir–, la principal de ellas era la prostitución. En este discurso la mujer era considerada inferior y las sexualidades y cuerpos disidentes eran directamente invisibilizados.

15 Imagen N° 2. La tira “Mafalda” de amplia circulación en las décadas reseñadas, ayuda a entablar un diálogo con el texto referido a la existencia de los estereotipos. Tanto en centro como en nuestro margen eran importantes las luchas por los derechos civiles de las minorías (étnicas, sexuales, nacionales) y mayorías (como las personas negras, mujeres etc.). Se puede apreciar el estereotipo de “negro” (la imagen construida por el discurso) en la revista que sostiene Mafalda, mientras Susanita evidencia un prejuicio introyectado, tal es así que no puede darse cuenta de cuando ha dicho algo en contra de los negros. El humor compartiendo una comunidad de sentido, resulta importante para ejemplificar lo dicho en el discurso positivista.

La imagen corresponde a la tira N° 1454 de libro de LAVADO Joaquín (Quino), “Mafalda N° 8”, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1972.

de los conflictos y de la necesidad de mediarlos."¹⁶ Por lo tanto el derecho es, porque existe un conflicto entre dos o más partes que necesita de la mediación de la ley. Un ensayo de respuesta a la pregunta de que es el Derecho, puede conducirnos a que el derecho es el dispositivo que procesa los conflictos en nuestra sociedad recurriendo al monopolio de la fuerza que autoriza al estado a ejercerla.



Esta noción de conflicto es tratada de diferente forma de acuerdo a que discurso criminológico se haga referencia: **para los positivistas** la redacción de una ley implicaba un falso consenso. Como elemento para el mantenimiento del orden, era una herramienta que superaba el conflicto que hubo en su discusión y actuaba en defensa de la sociedad¹⁷.

Para la **criminología que incluye al sistema penal**, el derecho esencialmente justificaba las relaciones de explotación, y era reproductor de las mismas. En este contexto de rupturas y tensiones se puede apreciar “...un cierto anticientificismo-antipositivista... Por oposición al carácter “formal”, “abstracto” y “empírico” del método de las ciencias sociales... **se ponía en crisis con el modelo científico, el modelo político con el que se consustanciaba...**”¹⁸. Este nuevo discurso implicaba una sociedad en *tensión* permanente

16 MAGRIS, Claudio; *“Literatura y Derecho. Ante la Ley”*, Editorial Sexto Piso, Mexico D.F., p. 27.

17 ANITUA, Gabriel Ignacio, op. Citado, p. 371.

18 ANITUA, Gabriel Ignacio, op. Citado, p. 353, el resaltado nos pertenece.

que recurría a una noción de conflicto particular, se traba de la lucha *real* de una clase social oprimida, contra la opresora¹⁹.

El conflicto en la Ley.

El dispositivo de la justicia o de la ley, “*formaliza los sucesos de la vida componiéndolos en tipos lógicos, cuya red habrá de dar cuenta de todos los sucesos conflictivos que involucren a los ciudadanos que, así, pueden recurrir a él a los efectos resolverlos.*”²⁰ Así el derecho va subsumiendo cada hecho para adecuarlo a cada norma.

La forma en que las organizaciones sociales han receptado y resuelto sus conflictos ha variado en el tiempo es decir, ha variado el tipo de procesos y su lectura a través de los discursos e ideologías. Hemos visto que estos discursos responden ciertas formas de pensar y de actuar.

La existencia o manifestación de un conflicto es que da al nacimiento de un proceso judicial es decir “*...un conjunto de sistemas destinado a la solución de conflictos dentro de un ámbito determinado (que comprende no solo el proceso, sino por ejemplo también la organización judicial)*”.²¹

Todos los actores/ autores del proceso deben utilizar el mismo **lenguaje natural**. Sin embargo aquel aparece tamizado, mediatizado. Las palabras utilizadas tienen un sentido diferente, ya que “*...Lo que se dice en un juzgado es lo que se ha de decir para que el dispositivo puede procesarlo sin necesidad de traducirlo*

19 Imagen N° 3. El stencil de la exposición sobre el *Mayo Francés* (Op. Citada), da cuenta de la tensión del momento. Se sintetiza el yunque –un elemento de trabajo, un *medio* de producción- en tensión, oposición –o directamente lucha- al “capital” y golpeado por el martillo (en términos marxistas es un medio de producción utilizado por la clase obrera, y símbolo de los ideales de izquierda).

20 KESSEL, Christian y AGUIRRE, Gonzalo (compiladores); “*Juicio, proceso y drama. Ensayos sobre estética y filosofía del derecho*”, Edición especial de Aldina Editorial Digital, Ciudad de Buenos Aires, 2017, p. 17, el resaltado nos pertenece.

21 FALCON, Enrique Manuel, “*Tratado de Derecho Procesal laboral, tomo I*”, Editorial Rubinzal Culzoni, Buenos Aires, 2012, p.559, el resaltado nos pertenece. Concuera con la lógica de la interpretación jurídica que sea el derecho procesal y no de fondo el encargado de definir y tratar la noción de conflicto. Las reglas *secundarias* de aquel derecho de forma, “*...proporcionan el patrón para transformar el lenguaje en acción*” COVER, Robert, op. Citado, p. 130) es decir, son las que “tocan” o refieren a la persona en un sentido más literal.

por si mismo..."²². En síntesis el dispositivo puede dar solo algunas respuestas. Si se requiere algo bajo términos que no puede procesar, el dispositivo *se traba* es decir, es incapaz de procesar el conflicto mediatizado por el lenguaje. El derecho utiliza entonces al lenguaje con una *finalidad codificadora* que mediatiza al conflicto al mismo tiempo que lo traduce a las abstracciones que el dispositivo jurídico del proceso puede encausar.

El conflicto que se erige ante los estrados judiciales, problemático, acuciante, se vuelve *neutro*, ya que para operar el dispositivo *desprende* todo *dramatismo* a la situación, al suceso. El tiempo también suspende y aparece lentificado al ritmo de la burocracia. Las personas pasan a segundo plano –recordemos que la ofensa no es hacia las mismas, sino a la *ley* o al estado que representa. El discurso detrás –el de la burocracia- tiene sus raíces en el positivismo criminológico y en la inquisición. Frente a ello se erigieron discursos críticos, como los que aparecen en las décadas de 1960 y 1970.

¿Cómo vincular al arte con todo lo anterior?

Debemos tener en cuenta lo desarrollado explicado hasta ahora y las imágenes intercaladas a lo largo del texto. Se hallan presentes cumpliendo la doble función de ilustrar lo dicho y de servir de apoyo para la vinculación de la triada **Arte-Conflicto-Derecho**.

Las imágenes nos sitúan en un contexto histórico concreto, las décadas de 1960 y 1970. En nuestro margen se daban un sinnúmero de golpes militares²³, mientras en Europa se suce-

22 KESSEL – AGUIRRE (compiladores) op citado., p. 17.

23 Entre las décadas de 1960 y 1970 se sucedieron golpes militares en muchos estados seguidos por intervalos democráticos débiles. Corresponden de ellos solo como un pálido reflejo del conflicto en nuestro margen. El Salvador (1960, 1972 y 1979), Argentina (1962, 1966 y 1976), Perú (1962 y 1975), Honduras (1963), República Dominicana (1963), Ecuador (1963, 1972 y 1975), Brasil (1964), Uruguay (1973), Chile (1973). Con aquellos se extendería la **Doctrina de Seguridad Nacional** a instancias de los EEUU, bajo el convencimiento de que el enemigo se hallaba en la población de los países. Un enemigo interno, infiltrado a través de la ideología marxista que había que aniquilar en aras del "mundo libre". Los militares recibieron entrenamiento de combate contra la población civil que incluyó torturas y prácticas inauguradas por la O.A.S. (*Organization de la Armée Secrète*) de los franceses en Argelia (SEOANE, María; "Argentina: el siglo del progreso y la oscuridad"; Primera Edición – Buenos Aires: Editorial Crítica, 2004, p. 101.

dieron conflictos basados en las mismas ideas críticas como la Primavera de Praga o el Mayo Francés al que haremos referencias.



En este stencil (Imagen N° 4) se lee *“Se joven y no te calles”*. Durante el Mayo Francés podía interpretarse doblemente: como “nunca dejes de ser joven y no te calles”, o “sos joven, no te calles”, “no ceses en la lucha”. Detrás del joven la figura “narigona” es la del general De Gaulle, como representante del sistema opresor.

Junto con la anterior, las imágenes N° 1 y N° 3 dan cuenta de una nueva ética y *estética* reactiva para poner en juego los antiguos esquemas religiosos y morales del viejo paradigma positivista que retomaba las ideas inquisitoriales y autoritarias. Estas luchas iban desde los derechos civiles, de las mujeres, de los negros, de las minorías sexuales, étnicas, etc.

Creada con una técnica incluso considerada *menor* (el stencil²⁴), se sintetiza todo un discurso rupturista y deslegitimante del ejercicio del poder punitivo estatal. De acuerdo al viejo paradigma etiológico que nos legó su interpretación judicial, su

24 Nos referimos a una técnica “menor” porque el stencil era creado por jóvenes de manera colectiva autogestionados, por oposición al arte pictórico del canon artístico de renombre” desarrollado por un pintor/a con técnicas “serias” fuera de la industria cultural y la producción masiva.

ideología e incluso prejuicios (Imagen N° 2), el conflicto tenía una resolución sencilla: habilitar el ejercicio del poder punitivo de manera desmadrada (la represión policial a manos de la agencia policial), controlar la ideología y el discurso en manos de la clase hegemónica (la censura, la falta de información, a manos de la agencia mediática). Se buscaba tornar al viejo *orden*.

Con su poder de síntesis las imágenes actúa *por fuera* de la ley, permitiéndonos receptar aspectos de un conflicto que la ley no puede: la juventud, la configuración de una lucha en el marco de una enorme tensión y desigualdad social, no podían –ni pueden– ser captados por el dispositivo con una respuesta satisfactoria.

Para la clase hegemónica el conflicto era meramente *ilegal* –la ocupación de fábricas, universidades constituían delitos-. Imaginemos el supuesto de llevar ante un juez un reclamo por redistribución de riquezas o trato igualitario –tales eran los reclamos– ¿Cómo podría responder el sistema? ¿Cómo podría traducir el dispositivo el conflicto *completo* con “pelos y señales”?

A su vez el arte no tiene las mismas reglas que el derecho, pero *no carece de “leyes”*: las imágenes tienen sus propias reglas para ser creadas, pero aquellas no son de carácter *sancionatorio*. La relación es clara si se piensa que el arte y el derecho utilizan el lenguaje, el primero para *codificar* a la realidad y el segundo para *infrigirlo*, para proponer una suerte de desafío ante la utilización nueva de las palabras. **Ambos operan motivados por un conflicto -que los moviliza.**

El positivismo como paradigma acentuó la “lógica” en el derecho. Sin embargo ni la letra de la ley, ni la jurisprudencia pueden decir que es el derecho: la ley no logra atrapar la verdad sobre sí misma. Donde hay conflictividad (existente o posible) aparece el derecho, y hace imperar su interpretación de “dolor y muerte”. Enfrentado el arte *narra* al mundo sin juzgarlo, sin prescribir una sanción –en definitiva, la habilitación del poder punitivo–; capta lo que escapa al derecho, lo que se encuentra por fuera de aquel, por ello puede continuar *hablando* cuando el derecho deja de hacerlo.

Creemos que el derecho no debe *perseguir* a la realidad para adecuarse a aquella de manera mecánica porque siempre *llegará tarde*. En esta concepción la ley funcionaría justificando la represión y la selectividad del sistema. El derecho habilitaría el

ejercicio de un poder punitivo desmadrado. El discurso jurídico debería funcionar como una *barrera de contención* al poder punitivo estatal, que puede desmadrarse y provocar una masacre, y a su vez debería estar atento a las voces que la misma ley silencia.

Esta postura de una criminología *militante* se llama **criminología cautelar**, y puede utilizar lo que se dice en la calle, en la plaza, en el barrio, en los afiches, para percibir lo que el mundo académico del derecho no tiene en cuenta. Se trata de una lucha constante para evidenciar lo que el discurso hegemónico silencia, lo que esconde la ley detrás de su concepción *ordenada* y estática.

Frente a las interpretaciones de muerte y violencia, erigimos el arte y porque no el humor que aparece como un desafío al lenguaje que nos permite hallar relaciones entre ideas que no habíamos visto. *“Una asociación oculta, una relación inesperada, un juego de ideas, de palabras, un contraste, una conexión caprichosa... variantes de lo humorístico de la vida cotidiana”*. Reírnos permite bajar la guardia del otro/a y hacerlo nuestro hermano/a, o incluso lo contrario: desafiarlo, mantener una distancia mirándolo/a con atención. Esta distancia, nos permite incluso observar al otro/a con detenimiento. De esta forma, somos poseedores de un saber: *“Saber reír(se) es, entonces, hacer uso de una competencia, de una habilidad que se expande hacia distintas zonas de lo real, según sea la función que cumpla el humor en cada caso.”*²⁵.

Esta suerte de persecución entre realidad viva y ley estática, es el espacio que el arte en general debe atravesar, espacio que los discursos criminológicos también operan, ayudándonos a conceptualizar y poner en palabras lo que las expresiones artísticas vieron o ven mucho antes²⁶.

Creemos firmemente que este es el desafío para lograr un derecho más vivo.

25 LOPEZ, Claudia y BOMBINI, Gustavo (compiladores); *“Nada Serio. Textos para reír con todo”*, Coquena grupo editor, Ciudad de Buenos Aires, 1990, p. 3.

26 El universo del arte con sus normas, reglas y leyes también codifica a la realidad, aunque de una manera más diversa y rica que el derecho. Dice Michel Foucault que el teatro y porque no el arte, actúa pautando el universo de la fiesta -de la locura, de la vida caótica, fuera de la codificación del derecho-, pero a su vez *“sustituye la máscara de la fiesta, una máscara de comunicación, por algo que es una superficie de cartón, de yeso, más sutil, pero que oculta y separa”*. FOUCAULT, Michel, *“La gran extranjera. Para pensar la literatura”*; Siglo XXI editores, Buenos Aires: 2015, p. 33.

Bibliografía

Criminología y Derecho.

Zaffaroni, Eugenio Raúl; *La palabra de los muertos: conferencias de criminología cautelar*. Buenos Aires : Editorial Ediar, 2011.

La cuestión Criminal (dibujos de Miguel Rep) – Buenos Aires: Editorial Planeta 2011.

Anitua, Gabriel Ignacio; *“Historia de los pensamientos criminológicos”* Buenos Aires: Didot, 2010.

Falcon, Enrique Manuel, *“Tratado de Derecho Procesal laboral, tomo I”*, Editorial Rubinzal Culzoni, Buenos Aires, 2012.

Lenguaje/Análisis del discurso.

Cover; Robert; *“Derecho, Narración y Violencia; La Violencia y La Palabra. Poder constructivo y destructivo en la interpretación judicial”*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Magris, Claudio; *“Literatura y Derecho. Ante la Ley”*, Editorial Sexto Piso, Mexico D.F.

Kessel, Christian y Aguirre, Gonzalo (compiladores); *“Juicio, proceso y drama. Ensayos sobre estética y filosofía del derecho”*, Edición especial de Aldina Editorial Digital, Ciudad de Buenos Aires.

Foucault, Michel; *“La gran extranjera. Para pensar la literatura”*, Siglo XXI editores, Buenos Aires: 2015, p. 33.

Historia

Seoane, María; *Argentina: el siglo del progreso y la oscuridad*; Primera Edición – Buenos Aires: Editorial Crítica, 2004.

Hobsbawn, Eric; *Historia del siglo XX*; 10º Edición – Buenos Aires: Editorial Crítica, 2007.

Arte

Exposición sobre “Mayo Francés”

“Exposición por el 50° Aniversario del Mayo Francés”. Programación Noche de las ideas-Argentina”. Curaduría a cargo de Thierry Grillet, Director de Asuntos Culturales de la Biblioteca Nacional de Francia. Museo del Mar, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Enero 2018.

Evento “Marx Nace”.

Organizado en el Teatro Nacional Cervantes, por el Goethe Institut y el mismo teatro, conmemorando el nacimiento de Karl Marx. Curaduría y Coordinación Fernando De Leonardis y Carla Imbrogno; 7 de abril de 2018, Teatro Nacional Cervantes.

Lavado Joaquin (Quino); *“Mafalda N° 8”*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1972.

Acciones desplegadas en torno a los derechos culturales

Lautaro Pizarro Bazán¹

Esta ponencia nace a partir de las reflexiones realizadas durante mi trabajo final para obtener el título de licenciado en Antropología. Mi tesis es resultado de una investigación etnográfica (realizada entre marzo del 2015 y marzo del 2017) en la que me propuse indagar en los usos, sentidos y acciones desplegadas en torno al término cultura por parte de miembros del Centro Cultural de Villa El Libertador. El Centro cultural es una asociación civil sin fines de lucro (cuenta con la Personería Jurídica desde 2003) que desarrolla distintas actividades artísticas y culturales para la población del barrio y alrededores.

El Centro Cultural fue fundado en el año 1973 en el lugar donde se encuentra en la actualidad por el grupo de teatro estudio uno (integrado por estudiantes universitarios) junto a residentes del barrio. El golpe policial en la provincia de Córdoba impuso su clausura en 1975 y después durante la última dictadura cívico militar tres integrantes fueron desaparecidos y uno exiliado. En 1983, con el regreso de la democracia, se inició la recuperación del terreno, que había quedado legalmente como propiedad de un vecino y finalmente, en 1986 se logró su reinauguración.

Mientras hice mi trabajo de campo, en el espacio se llevaban a cabo talleres de tela, teatro, murga, una juegoteca y un taller de cine. También desde el Centro Cultural se organiza anualmente un carnaval, convocando, tanto para el desfile como para las instancias de organización, a habitantes y organizaciones del barrio, funcionarios estatales, murgas, batucadas y candombes, entre otros.

El Centro Cultural realizaba asambleas de forma periódica donde debatían y decidían prácticas y narrativas que sus integrantes accionaban. Por eso fue que decidí focalizar sobre estas reuniones, especialmente aquellas alrededor del carnaval (aunque no de forma exclusiva). En estas asambleas para organizar el carnaval se plantearon acciones para articular con

¹ Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

otras instituciones, como ser la Municipalidad de Córdoba y del Gobierno de la Provincia, con Radio Sur, que funciona en el barrio, para la difusión del evento; con los negocios de la zona para conseguir colaboraciones, sindicatos y centros vecinales.

Mi conexión con el espacio inicia alrededor del año 2015 cuando me acerqué para realizar un trabajo de la facultad. El campo de mi investigación comenzó a configurarse con y en el inicio de mi relación con Hugo, que es un referente del espacio que lo integra desde los 80, cuando era titiritero en un show de teatro del centro cultural.

Además de Hugo, aparecen como protagonistas principales de este trabajo final Jesica, residente de Villa El Libertador, abogada, Marihem, legalmente era la presidente del centro cultural y encargada del dictado de taller de murga y Guillermo, licenciado en Comunicación Social que también dicta el taller de murga.

Para poder participar de las diferentes instancias del espacio fueron claves, por un lado el hecho de que yo vivía en un barrio cercano, y por otro lado la apertura de la organización para articular con estudiantes de la Universidad, que además participaban en la organización dictando el taller de cine y la juegoteca.

Durante las primeras asambleas a las que asistí circulaba el término cultura durante las negociaciones con agentes externos al espacio. A partir de este trabajo de campo exploratorio, me propuse abordar etnográficamente el término cultura en la investigación, dándole centralidad en el análisis a los sentidos, usos y representaciones alrededor de la palabra en un momento y espacio histórico determinado. El objetivo de nuestra investigación se inspira en la propuesta de Susan Wright de captar los diversos sentidos de cultura que se despliegan en un universo social determinado. Entonces, en mi investigación me propuse mapear los usos que se hacen de la cultura como herramienta política en el Centro Cultural.

El horizonte mayor donde se inscribe esta investigación fue la sociogénesis contemporánea del término cultura configurado como recurso, según señala Yúdice. Este enfoque permitió analizar cómo la cultura es un recurso para atraer el turismo, como agente de desarrollo o para el empoderamiento ciudadano por parte de diferentes agentes y agencias en el universo social estudiado.

La tesis analiza las relaciones que despliega el espacio con organismos internacionales, con movimientos sociales y con agentes y agencias estatales. Para esto fueron fundamentales los enfoques procesuales que nos sirvieron como herramientas para estudiar la manera en que las situaciones sociales organizan las acciones y el comportamiento de los individuos y la red de relaciones, de acuerdo a intereses y valores en un momento determinado.

Por otro lado, el análisis que proponen los antropólogos brasileiros Souza Lima y Macedo de Castro nos sirvió para comprender a la organización social en continuo con ciertas políticas gubernamentales, entendidas como planes, acciones y técnicas de gobierno para influenciar normas y conductas de las personas.

La investigación busca romper con la imagen del estado (que los miembros del centro representaban como uno de los interlocutores principales) como un ente estable y cristalizado, y en cambio le prestamos atención cómo es ese proceso dinámico de construcción de esa apariencia fija. En este sentido, pensamos al cotidiano del Centro Cultural como vía de acceso a una comprensión de cómo se producen estos “efectos de Estado”

El trabajo de campo está centrado en las asambleas que se realizan en el espacio, en entrevistas y en charlas informales con miembros de la organización. Decidí focalizar en las reuniones que trataban sobre la organización, así como las situaciones que se generaban en torno al carnaval, a causa de la importancia que le daba el centro a dicho evento. Esto se debía a múltiples razones, entre ellas, la cantidad de personas que convocaban para la organización y el evento en sí, sumado a la creciente institucionalización mediante la creación de la Ordenanza 12.500 que estipula que determinadas festividades serán ‘apoyadas’ por la Municipalidad, si cumplen con la condición de reunir ciertas características para ser consideradas como ‘Festejos Comunitarios de Carnaval’.

Antes que dar por sentado el sentido de lo que es observar y participar en un análisis antropológico, quiero presentar las diferentes modalidades en las que consistió ese análisis en mi propia investigación. En las asambleas en el Centro Cultural pude observar y escuchar diálogos, debates, discusiones, negociaciones, formas de estar en el espacio. Pero también hubo situaciones que requirieron que juegue otros roles. Por ejemplo:

participé activamente en algunas discusiones, en el dictado de un taller y colaboré en la construcción del evento del carnaval desempeñando diferentes actividades, como preparar el desfile, vender rifas para generar recursos, colocar afiches de difusión y participar como seguridad.

Otras de las herramientas utilizadas para la investigación fueron las fuentes periodísticas e internet (como la redes sociales del Centro, donde publicaban sus actividades) y la lectura de archivos producidos por la organización (como los documentos para participar en convocatorias estatales).

En cuanto a la estructura del trabajo final, se encuentra ordenado en tres capítulos. En el primero, nos introducimos en el centro cultural, a partir de la exposición de un incidente significativo para sus miembros, ocurrido en el carnaval 2016 que permite desarrollar la relación del espacio con diferentes agentes y agencias estatales. Este capítulo presenta a los actores principales involucrados en la organización del evento y aborda representaciones del carnaval que circularon durante las asambleas.

El segundo capítulo está centrado en el análisis de las narraciones en torno al “origen” del espacio, enfocando cómo se estructura una ‘historia’ del Centro Cultural en esos relatos. Por último, en el tercer capítulo, partimos de las descripciones de las asambleas que se realizaron para organizar el carnaval del año 2017, para abordar cómo se producen determinadas ideas, prácticas y saberes que producen o reproducen lo que se reconoce, por parte de sujetos considerados externos al espacio como la ‘figura política’ de la organización,

En las reflexiones finales, encontramos una síntesis del recorrido del trabajo final, que no tiene la pretensión de dar conclusiones que cierren la investigación sino más bien de imaginar nuevas preguntas que nos permitan continuar pensando en el futuro.

Para esta ponencia quisiera retomar el capítulo uno, el cual parte de un incidente ocurrido el domingo 28 de febrero de 2016, cuando se habían reunido alrededor de 15.000 personas para festejar el carnaval. El desfile empezaba en ‘la plaza de la Virgen’, recorría Avenida de Mayo, una de las calles principales del barrio que tiene una gran cantidad de negocios y terminaba en la ‘Plaza Villa el Libertador’, una rotonda donde se situaba el escenario. La plaza estaba casi a oscuras, especialmente en el

centro, porque los faroles no funcionaban.

El desfile que había empezado a las 6 de la tarde estaba llegando a su final alrededor de las 10 de la noche mientras la última comparsa todavía bailaba y tocaba. En la rotonda, detrás del escenario, la murga del centro, que se llama 'Vientos del Sur', comenzó a quemar el Rey Momo.

el Momo representaba al Cocoliche que es un personaje tradicional de los carnavales cordobeses.

Cuando la quema llegó a su fin, se escuchó un disparo desde el centro de la plaza, seguido de gritos y llantos. El ambiente se volvió muy caótico. Muchísima gente, de todas las edades, se fue de la plaza corriendo. En medio de la desesperación, algunos adultos intentaban reunir a sus niños, los llamaban a los gritos, pedían ayuda para buscarlos.

Y en medio de eso, un móvil de la Policía entró a mucha velocidad a la rotonda. Esto generó más miedo y tensión en el ambiente y las personas que todavía estaban en la plaza, salieron corriendo desesperados por escapar, lo que ocasionó caídas y golpes. La policía estacionó frente al escenario. De él bajaron policías, uno de ellos con una escopeta ithaca, haciendo el gesto de cargarla.

Relato estos hechos para indagar las interpretaciones que hacen los miembros de la organización. Con tal fin, describo las reuniones posteriores al carnaval que se generaron en el espacio, concernientes a lo ocurrido durante la 'celebración'.

El énfasis del capítulo está puesto en las explicaciones que circulaban en el Centro Cultural sobre lo ocurrido durante el carnaval 2016, atendiendo a cómo afectaba el acontecimiento del disparo a los vínculos que el centro movilizaba con diferentes agentes y agencias estatales para la organización del carnaval.

Durante la reunión posterior al evento que acabo de describir, distintos integrantes pusieron en común las dificultades para lograr controlar determinadas situaciones en la fiesta. Hugo señaló que la celebración era 'un proceso que operativamente nos queda grande'. Numerosas veces, durante la asamblea, miembros del Centro Cultural dijeron que los policías, ante el pedido de que vayan a los sectores que denominaban 'de peligro', no se movían del lugar donde estaban argumentando que esperaban órdenes del Comisario de la seccional décima, quien estaba a cargo del operativo de seguridad. Hugo recono-

cía que una debilidad importante de este carnaval había sido la ‘ausencia del Estado’. Además, argumentó que el operativo de seguridad había sido armado ‘basado en la represión y no en la prevención’. Para él, eso ocasionó más pánico en el público que ante la posibilidad que la policía atacara con balas de goma, congestionaron las calles de salida, aumentando el peligro de que el público se lastimara.

Ante los hechos se propuso convocar una reunión con vecinos, medios de comunicación, el Comisario de la Seccional Décima y miembros del Área de Cultura Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la municipalidad con la finalidad de denunciar que durante el carnaval no se había asegurado el ‘derecho’ a la cultura. Plantearon ‘meter presión mediante la Ordenanza’ 12.500 para que los agentes estatales invitados acudan al espacio.

Dicha ordenanza fue aprobada por el concejo deliberante de la ciudad de córdoba el 30 de noviembre de 2015. La misma establece el “programa de fortalecimiento de los festejos comunitarios de carnaval”, y designa como la autoridad de aplicación, a la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Córdoba. También contempla la entrega de los *Fondos Estímulo Carnavales Barriales* (que son un subsidio por parte del estado municipal de recursos humanos y económicos destinados a agrupaciones barriales a fin de que realicen el carnaval).

Cuando finalmente se realizó la reunión entre miembros del Centro Cultural, funcionarios del área de cultura comunitaria y el comisario de la seccional décima discutieron sobre lo sucedido durante el carnaval por más de una hora. Desde el Centro Cultural criticaron el diseño del operativo de seguridad y el funcionamiento del alumbrado público. A lo largo de la reunión los miembros del espacio definían al carnaval como un evento público y masivo en la calle, que en sus términos, estaba enmarcado en la Ordenanza municipal, a la que consideraban un amparo legal para ‘exigir apoyo y fuerza de otros actores’. Esto era, que el ‘Estado’ garantice la seguridad del desfile y que las distintas áreas estatales implicadas se articulen con la organización para lograr que el operativo funcione eficazmente. En concordancia con lo anterior, para miembros del Centro, la celebración del carnaval era un ‘derecho a la cultura’ en la que todos los actores debían comprometerse para asegurarlo.

A partir de estos procesos de discusión donde miembros del

centro cultural negocian y disputan con agentes estatales es que consideré que la ordenanza no posee un sentido unívoco, por lo tanto, a partir de un análisis etnográfico indagué las distintas interpretaciones que tenían los integrantes del espacio. Durante la reunión con el Comisario se invocó a la Ordenanza múltiples veces por parte del Centro Cultural como 'un marco, un amparo legal', en palabras de sus miembros, para la realización del carnaval. Sus críticas estaban dirigidas a la supuesta ineficiencia de la Municipalidad para cumplimentar con la Ordenanza 12.500.

Nombrandola durante las reuniones, la ordenanza era utilizada para increpar el operativo policial 'represivo' y la ineficiencia del trabajo de la Dirección de Alumbrado de la Municipalidad. Así, la normativa posibilitaba estrategias del Centro Cultural para legitimar sus reclamos y fundar autoridad, mediante la demanda a determinados agentes estatales para que cumplieren con la Ordenanza y brinden el apoyo del 'Estado' para la realización de los carnavales y aseguren el 'derecho a la cultura'.

En las situaciones descriptas, otro elemento recurrente es el uso del discurso de los derechos, el cual le permite mayor flexibilidad al Centro Cultural para poder establecer redes con agentes estatales en sus diversos niveles y formas, como los funcionarios de la Municipalidad o el comisario.

A su vez, considero que el contacto con organizaciones internacionales como Cultura Viva Comunitaria ponía a disposición una forma particular de nombrar y legitimar acciones culturales. Es decir, permitieron que las acciones del Centro Cultural, se inscriban en un discurso que opera internacionalmente acerca de los derechos culturales. Estos discursos sobre la ciudadanía cultural como una forma de fortalecer la sociedad civil se produjeron durante las últimas décadas por agencias internacionales como UNESCO, el Banco Mundial, la Unión Europea o Cultura Viva Comunitaria. Estos discursos consideran la identidad cultural como eje de la ciudadanía, que se basa en el reconocimiento de la 'diversidad cultural', la cual el 'Estado' debe 'apoyar' y 'visibilizar'. Estos lineamientos que organismos internacionales proponen en materia de políticas culturales se tradujeron no sólo en iniciativas de organizaciones locales, como la estudiada, sino también estatales, como la creación de la Dirección de Cultura Comunitaria por parte de la Municipa-

lidad de Córdoba.

Las demandas al 'Estado', por parte del Centro Cultural, son coordinadas en torno de una identidad grupal, asociada a la 'tradición histórica' de los carnavales como una 'celebración popular, barrial y familiar' del pueblo cordobés. No es casual entonces que el Rey Momo en el año 2016 personificara al 'Cocoliche' y en el 2015 al 'Indio', ya que en palabras de Hugo, 'contiene un mensaje: recuperar personajes históricos del carnaval cordobés'. Estas prácticas, en mi lectura, otorgaban a los carnavales una referencia a un origen histórico, dándole una apariencia de continuidad con un pasado distante. Las situaciones en las que focalicé mi trabajo de campo, permitieron analizar de qué manera en el Centro Cultural se operativiza una idea de cultura asociada al lenguaje de los derechos, utilizando ciertas coordenadas identitarias para negociar con el 'Estado' los recursos necesarios para la celebración.

En esa red de relaciones que etnografié, el Centro Cultural, así como muchas otras organizaciones sociales que realizan carnavales en la ciudad, desempeñaban un rol como "proveedores de vida étnica y de experiencias culturales" -al decir de Yúdice- para los habitantes de Córdoba, para turistas (y científicos sociales). En pocas palabras, conjugando simultáneamente el entretenimiento con la eficacia, la retórica de la 'diversidad cultural' y el trabajo social en torno al carnaval, se produce el efecto de 'Estado', referido por Mitchell, como un ente con agencia única que fraternalmente estimula, apoya e incentiva las 'expresiones culturales' 'tradicionales' 'cordobesas' para el consumo.

Representaciones corporales de mujeres recopiladas en *Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*. Proyecto NUM

Palacios Rocío Belén¹

Introducción

En el año 2015 en Argentina vivimos un acontecimiento que, definido en los términos del teórico italiano Maurizio Lazzaratto (2006), produjo una mutación en las subjetividades, hizo surgir la posibilidad de otro mundo: la masiva movilización de mujeres con la consigna #NiUnaMenos. Y aunque pudiera parecer que es un acontecimiento del que se habla en exceso hay efectos que aún no hay sido interrogados. En este sentido me aventure en la indagación sobre un conjunto de imágenes compiladas en un libro de creación colectiva llamado, *Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*, PROYECTO NUM (2015-2017). Este libro, que merece una atención aparte sobre su modo de construcción, fue elaborado por la colectiva feminista Proyecto Num al percatarse de la cantidad de material estético-artístico que circulaba, particularmente, por redes sociales. Fijar ese contenido, darle forma en un libro, permite volver sobre algunas de estas producciones y detenerse a interrogarla. Como ellas mismas declaran en la introducción, fijar el contenido en un libro permite escapar de lo efímero de lo virtual y su persistencia posibilita la relectura.

El material artístico es diverso, hay pinturas, fotografías, fotos de intervenciones en las marchas, fotos de videos, poemas, relatos y crónicas. Pasando por todas ellas saltó a la vista una preocupación recurrente, el cuerpo. Cuando hablamos de cuerpo dentro de las teorías feministas en general y del arte particular podemos encontrar la centralidad que toma el cuerpo femenino, marcado y construido como tal, y su representación en la construcción de lógicas patriarcales. Desde el icónico texto de Simone de Beauvoir *El segundo sexo* hay estudios que repiten una y otra vez la centralidad en la construcción de la desigualdad que tiene la asociación de las mujeres con el cuerpo y

¹ Escuela de Letras. ClFFyH Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: ro.palacios@outlook.com

éste visto en términos negativos. “Cuerpo y sexualidad sobrevalorados son ejes en los que se estructura su condición genérica y la opresión”². Según la teórica Franca Besaglia el cuerpo es la base para definir la condición de la mujer, considera un don natural, un cuerpo-para-otros, para entregarse al hombre³. Y es que como entiende Moira Gatens también, el cuerpo humano siempre es un cuerpo con significados y como tal no se puede entender como “objeto neutro”. El cuerpo humano y su historia su presuponen mutuamente. Aquí, para las mujeres el cuerpo ha sido y es el lugar donde se condensa su construcción arquetípica, que involucra incluso el discurso de la belleza, como veremos luego.

En cuanto al campo del arte particularmente, los primeros planteamientos feministas sobre este cuestionaron las formas en que las estructuras de poder determinadas desde el género “(...) afectan las instituciones sociales y educativas que forman artistas, los criterios explícitos e implícitos que determinan quién puede aspirar a ser artista, los temas representados, los modos de ver manifiestos tanto en la técnica como en el contenido artísticos, y los criterios y objetivos con los que se ha hecho la historia y la crítica del arte.”⁴ Así la primera etapa de la historia feminista del arte está relacionada con las luchas sociales de los años sesenta y setenta del siglo XX y con los debates sobre clase y raza o etnicidad.

Un ejemplo de las lecturas que proporcionó este tipo de crítica al arte tiene que ver con reconocer que el cuerpo de mujer se encuentra en una relación de economía de producción en la que es el objeto a representar. Como dice Andre Giunta, “(...) la presencia de las mujeres en los museos se produce, predominantemente, a través de los desnudos femeninos que realizan los artistas clasificados como varones.”⁵ Esta relación entre sujeto artista y objeto-modelo-mujer ha sido estudiado y repensando a través de la crítica feminista del arte. Tamar Garb vuelve concretamente a las discusiones que se dieron a fines del siglo XIX en Francia sobre la admisión o no de mujeres en la academia de artes. El mayor problema de la presencia de mujeres tuvo que ver con el estudio de modelo. La conclusión de

2 Lagarde: 1993, p. 200, en García Aguilar, 2007

3García Aguilar, 2007, p. 240

4 Cordero Reiman, Saéz, 2007, p. 6.

5 Proyecto NUM, 2017, p. 24.

Garb es que no se puede admitir que el modelo masculino se encontrara en posición de objeto para el estudio de una mujer (además de las referencias al recato y el pudor que se atribuye automáticamente a la mujer, ¿cómo va a pararse frente a un modelo masculino desnudo?)⁶ Quien está autorizado a mirar y en quien se confía que tenga una mirada imparcial, universal y abstracta, como el arte lo requiere, es el hombre, por lo tanto, está autorizado a estudiar el modelo vivo con mujeres desnudas que son su objeto de práctica artístico. Esta desigualdad primera trae como consecuencias efectos en los modos de representar este cuerpo femenino que es el objeto de la mirada de los artistas. Y desde este lugar se construye la Historia del Arte.

El acontecimiento

Repasemos brevemente lo que ocurrió en el año 2015 cuando miles y miles de mujeres salieron a las calles para denunciar femicidios y desapariciones. La consigna #NiUnaMenos las nucleó, una consigna que hermana esas manifestaciones con las denuncias de la poeta Susana Chávez en México a razón de las desapariciones y muertes en la Ciudad Juárez.

Este fue sin dudas un momento y una movilización bisagra. Aquí voy a recordar las conceptualizaciones sobre el acontecimiento del teórico italiano Maurizio Lazzaratto. Acontecimiento es el que produce una mutación, no solo de los sentidos sino también de las subjetividades. Lo que esta mutación produce es una imposibilidad de concebir el estado de cosas, el mundo de la misma manera, “no se soporta más lo que se soportaba anteriormente.”⁷ En este acontecimiento particular, lo que no se soporta más es el nivel de invisibilización que los asesinatos por razones de género tenían en nuestra sociedad. Incluso, lo que no se soporta más es desconocer esa matriz heterocispatrival que está en el origen de los asesinatos y de las violencias machistas. A partir de este momento no soportamos que a un asesinato de una mujer en manos de su pareja, ex pareja o familiar, se le llame “crimen pasional”. Esta es la transformación

6 Garb, Tamar (2007) “La contemplación prohibida: las artistas y el desnudo masculino a fines del siglo xix en Francia” en *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Cordero, Sáenz Romero (Comp.) Universidad Iberoamericana. México.

7 Lazzaratto, 2006, p. 43.

más evidente. Se han expresado nuevas posibilidades de vida, horizontes en los que la violencia machista deje de actuar sobre nuestra sociedad limitando las posibilidades de vida de cada una de nosotres. Con #NiUnaMenos 2015 surgió la posibilidad de otro mundo, siguiendo a Lazzaratto.

Volviendo sobre la consigna podemos advertir que prontamente se desbordó, muchas de las que asistieron a la marcha llevan consigo sus propias frases en carteles, sus historias de vida, sus historias de violencias que incipientemente comenzaban a pluralizarse y diversificarse para reconocer las diferentes violencias machistas por las que las mujeres y disidencias atraviesan a lo largo de sus vidas. Sin duda que los recursos para la expresión artística desde las movilizaciones hasta las redes sociales son innumerables. En todas estas creemos que el cuerpo fue relevante, así como poner el cuerpo en la movilización. Por esto, el cuerpo en las producciones artísticas cobra relevancia para esta indagación.

Así seleccionamos tres obras para analizar cuáles son las posibilidades de apertura en las representaciones que la movilización si no las propicio, al menos nos permite leer ahora.

Las imágenes en Proyecto NUM



Figura 1: "Puta", Ornella Pocceci, 2015, pp. 107, CABA, óleo sobre tela.
Como las imágenes son muchísimas, vamos a aventurar un

primer análisis de la pintura “Puta” (2015) de Ornella Poccetti (Fig. 1). En una primera descripción de esta imagen podemos decir que se trata de la palabra PUTA pintada sobre el rostro de una mujer. Este rostro es armonioso, o bello. Con certeza podemos decir que no se trata de un rostro feo. Sus ojos miran de frente, sin embargo el rostro está ligeramente ladeado hacia la izquierda. Su boca es carnosa, rojiza. Hay algo en esa mirada que conmueve, quizás esa laguna de agua que se asoma en el borde inferior de los ojos. Casi como si estuviera a punto de llorar. Sin embargo, no es un rostro compungido, sigue siendo bello. Por último, el primer plano es absoluto, no hay bordes por fuera del rostro que lo ocupa todo.

Leyendo el primer capítulo de *El espectador emancipado* de Jacques Rancière (2010) donde analiza unas fotografías sobre las protestas contra la guerra de Vietnam, menciona la utilización del collage en dichas imágenes. En este caso, ¿podemos pensar esta imagen también como un collage? A la pintura del rostro bello se le superpone esta palabra. PUTA. Hay un impacto sobre una misma superficie de elementos heterogéneos (según la definición de Rancière) aunque esa heterogeneidad no radica en el tipo de material, sino en la contraposición de la belleza de una figura y la palabra soez, el insulto. Yo me atrevo a leer esta superposición como una provocación, una dislocación, una cacheta acerca de la violencia en la palabra que designa a una mujer. Porque lo que sucede con el anonimato del rostro es que podemos decir que esta mujer retratada es una mujer cualquiera, y en tanto es una mujer cualquiera puede ser cualquier mujer, cualquiera de las mujeres. Entonces el insulto es para cualquier mujer, no solamente para una mujer cualquiera en el sentido de sexualmente promiscua.

Ahora en referencia al insulto concretamente, puta es una marca distintiva de las mujeres, los varones no son putas (aunque algunos propongan extender el uso de este término hoy). Las mujeres son las putas. El insulto y la configuración corporal están encadenados. Como teoriza Marcela Lagarde en *Los cautiverios de las mujeres* “(...) el concepto puta es una categoría de la cultura política patriarcal que sataniza el erotismo de las mujeres, y al hacerlo, consagra en la opresión a las mujeres eróticas.”⁸

⁸ Lagarde, 2005, p. 560.

Esta imagen podemos leerla como un reconocimiento de esta relación. ¿Quiénes son las putas? La imagen parecería preguntarse o preguntarnos: ¿Yo o quien mira? ¿Dónde se sitúa esa carga negativa del insulto? Quien me llama puta lo hace a este rostro. En esta cara mía, singular al mismo tiempo. En esta acusación y en lo que nos mira de la imagen⁹, puedo leer una incomodidad que produce la imagen del insulto sobre un rostro bello. No es lo mismo mostrar un rostro bello, que un rostro con un insulto encima. Alguien podría decir que arruina la pintura, incluso. En este movimiento la incomodidad se vuelve sobre quien pronuncia el insulto, no sobre la sujeto.

Si traemos en esta lectura a Rancière y el reparto de lo sensible, podemos ver que hay una dislocación del sujeto de la incomodidad. En la configuración patriarcal de nuestra sociedad puta, coloca sobre el sujeto femenino una marca de impureza, de desprestigio en múltiples formas, promiscua, loca, porque su atributo es ser un sujeto pasivo en cuanto a la sexualidad. Lo que sucede en esta imagen es una reconfiguración de quien es el señalado, desde quien recibe el insulto hacia quien lo pronuncia. Hay una perturbación del sistema de repartos en este sentido. Redistribuye quien es el señalado y quien señala culpablemente.

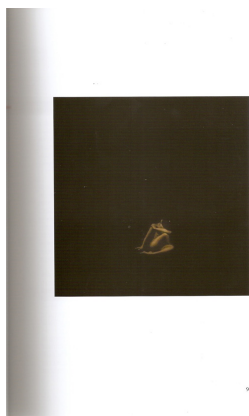


Figura 2: "Mamá quedó sola", Sergio Sperat, 2015, pp. 91, Olivos, Buenos Aires, óleo sobre lienzo

En la pintura "Mamá quedó sola" de Sergio Sperat (fig. 2) vemos un fondo negro y un cuerpo aparentemente desnudo,

⁹ Didi-Huberman. (1997) *Los que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires, Manantial.

solo vemos la piel, los brazos, las piernas. El torso está vuelto sobre las piernas, acurrucado. Hay muy pocos signos que nos permitan decir a primera vista que se trata de una mujer, por ejemplo la carnosidad del muslo, porque ni siquiera vemos su cabello (signos que estereotipadamente identifica la femineidad). Lo que sí nos remite a una corporalidad femenina sin dudar es la maternidad en el título de la obra. Mamá quedó sola. La negrura, la oscuridad y la figura solitaria nos llevan a pensar en la soledad, el sufrimiento de la soledad además. Pero es un sufrimiento que no se exhibe por marcas distintivas en la corporalidad. Podemos decir que sufre por la postura de su cuerpo, por la gestualidad. La vemos queriendo esconderse. Pero qué esconde, me pregunto. ¿Esconderá las marcas corporales de su femineidad?

En la obra de Didi-Huberman, la mirada ocupa un lugar central porque la mirada difumina el límite entre uno y otro, entre sujeto que mira y la imagen que es mirada. La imagen se vuelve capaz de mirarnos cuando nos sitúa en el acto de ver, cuando nos sitúa en el “entre” de la escisión entre nosotros y lo visto.¹⁰ El cuadro nos coloca en la mirada del depredador, del que acecha. Observamos a una víctima pequeñísima. Nosotros somos grandes monstruos al acecho. Y podríamos quedarnos ahí, pero ¿por qué esta es una representación de una maternidad? En las representaciones de maternidad del siglo XVIII¹¹, por ejemplo, la madre está rodeada de sus hijos y esa es la característica que las define en la imagen como madre. Esta mujer es madre solo por el nombre de la imagen. Es madre solo porque la nombramos como madre, solo porque ha sido nombrada como madre. Entonces, la oscuridad y la soledad sobre esta corporalidad, ¿podemos pensarla como el peso de las normas sobre la corporalidad? Es de nuevo una figura anónima, podríamos ser cualquiera de nosotros enfrentándose a este monstruo que somos como sociedad reguladora de las prácticas corporales de sujetos generizados. Quizás sea mucho decir.

Por último, tenemos la imagen “Pureza” de Lucila Fadlala (Fig. 3). Aquí vemos una niña, sosteniendo un cartel con la inscripción #NiUnaMenos, es un cartel casero, manufacturado

10 Del Barco Peretti, 2011.

11 Duncan, Carol. (2002) “Madres felices y otras nuevas ideas en el arte francés del siglo XVIII” en *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Cordero, Sáenz Romero (Comp.) Universidad Iberoamericana. México.

quizás por ella misma. Me parece ver la inscripción del nombre de una escuela, a lo mejor es a la que asiste. Sobre el fondo, gran cantidad de figuras, donde se destacan en cantidad las de aspecto femenino. Es una multitud y en una especie de claro entre la multitud, ella sosteniendo el cartel y sonriendo. Esta disposición del espacio no me parece menor, la figura central está apartada de la multitud y sonríe decididamente. Me parece ver una esperanza de futuro alegre allí. Futuro por la figura de la niña y también por la promesa del cartel. El futuro es lo que viene y podemos construirlo nosotras, alegres porque estamos juntas todas de pie. También es una pausa detener la multitud para poner el ojo allí, en esa figura y en lo que viene.

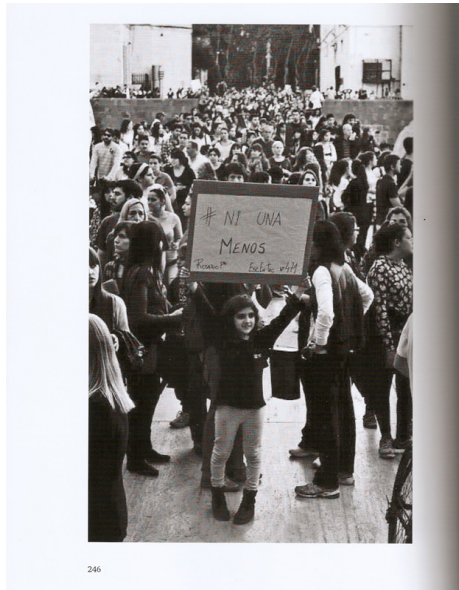


Figura 3: "Pureza", Lucía Fadlala, 2015, pp 246, Monumento Nacional a la Bandera, Rosario, Santa Fe, fotografía digital.

Algunas conclusiones

A partir de la movilización de 2015, estas imágenes se encuentran en el mismo espacio y construyen imágenes del cuerpo femenino que, cada una a su manera, trae sentidos otros, diferentes a ciertas representaciones de lo femenino en el arte

y la cultura. Sobre todo teniendo en cuenta que: “En el siglo XIX se afianzó esta idea de la feminidad ligada a la belleza, la fragilidad y la delicadeza del cuerpo de las mujeres.”¹² Por el contrario estas imágenes plantean cuerpos femeninos en un espacio conflictivo, sufriente, (las dos primeras) y la última, una figura femenina muy lejos de un sentido de la fragilidad. Se encuentra más bien en pie, en pie de lucha, de transformación, de futuro.

Además, las dos primeras imágenes colocan en un lugar particular quien mira, corrido del lugar erótico y placentero de la contemplación masculina sobre ese cuerpo femenino. Es Griselda Pollock quien analiza este lugar tradicional: “Se puede decir que gran parte del arte se somete a esa economía de la visión: una diferencia fija en la que el hombre está dotado del poder de la mirada, y plasma su fantasía de la perfección, en un arte que embellece formalmente la amenaza de la otredad de la mujer.”¹³ La contemplación, el acto de mirar en estas pinturas constituye un lugar incómodo, señalado, el lugar del villano, para decirlo rápidamente, el lugar rechazado.

Al mismo tiempo, estas diferenciaciones y desplazamientos son incipientes, no transformaron todo, pero sí plantean discontinuidades o diferencias que son potentes cuando las ponemos en relación a unas imágenes con otras, y a estas con las imágenes de la cultura y la historia del arte.

12 Muníz, 2014, p. 416.

13 Pollock, 2002, p. 163.

Bibliografía

Arnés, Laura. Kunan, Nina [et.al] (2017) *Proyecto NUM. Recuperemos la imaginación para cambiar la historia*. Buenos Aires, Madreselva.

Del Barco Peretti. (2011) *La mirada de la imagen. Perspectivas en torno a la imagen como criterio de distinción entre arte y realidad, en las filosofías de Arthur C. Danto y Georges Didi-Huberman*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Didi-Huberman. (1997) *Los que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires, Manantial.

García Aguilar, María del Carmen (2007) "La apropiación del cuerpo. Un largo camino hacia el "para sí"" en *Pensar el cuerpo*, Elsa Muñiz, Mauricio List (Coord.) pp. 235 - 243. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Gatens, Moira (2002) "El poder, los cuerpos y la diferencia" en *Desestabilizar la teoría*. Michele Barrett, Anne Phillips (Comp.) Pp. 133 - 150. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Lagarde, Marcela (2005) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Lazzarato, Maurizio (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Muniz, Elsa. (2014) "Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista" en *Revista Sociedade e Estado*. Volume 29 Número 2 Maio/Agosto. Brasil. PAGINAS

Pollock, Griselda. (2002) "La pintura, el feminismo y la historia" en *Desestabilizar la teoría*. Michele Barrett, Anne Phillips (Comp.) pp. 151 - 187. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Rancière, J (2010) *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

Salud

Cuerpos como locus de resistencia: tensiones entre damnificados y gobierno municipal, en torno al 15F en la localidad de Unquillo - Córdoba¹

Lourdes Luna Rodríguez²

En este escrito analizaré las configuraciones que adquirieron las prácticas y representaciones corporales de un grupo de vecinos de la localidad de Unquillo (Córdoba, Argentina), afectados por una inundación, a raíz del tratamiento público y gubernamental que se realizó luego de ocurrida la inundación. A través de algunas situaciones etnográficas, se intentará mostrar cómo estos vecinos han intentado redefinir y resignificar la identificación que tienen con el haber sido damnificados por la inundación, a través de los usos y las vivencias de sus cuerpos.

El 15F

Durante febrero de 2015, Unquillo y las demás localidades pertenecientes al corredor Sierras Chicas fueron afectadas por una inundación. Si bien durante la época estival, son habituales este tipo de eventos pluviales, el 15F como el hecho fue nombrado mediáticamente- resultó inimaginado y disruptivo. La magnitud de la masa de agua que anegó los poblados, la muerte de ciudadanos en algunas localidades, las grandes transformaciones y destrucciones del entorno serrano junto a las graves pérdidas materiales y estructurales, definieron al 15F como uno de los peores eventos que había atravesado Sierras Chicas. Para mi trabajo final de Licenciatura en Antropología, decidí trabajar sobre la inundación. Siendo pobladora de Sierras Chicas, me resultaba notoria la pronta pérdida de interés en torno al evento. Pese a la cercanía espacial que me unía a los focos de la inundación, poco sabía sobre las personas afectadas

1 Trabajo realizado en el marco de Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

2 Licenciada en Antropología (FFyH-UNC), investigadora del proyecto "Memorias, resistencias y prácticas (cosmo)políticas" (IDACOR-UNC), becaria doctoral de CONICET. Contacto: lourdesluna96@gmail.com

y lo que habían atravesado a raíz de verse inundados. Por ello, me acerqué a una de las zonas de la ciudad que había resultado anegada, y logré entablar contacto con un grupo de vecinos, que luego de verse inundados habían logrado articular una configuración grupal y organizativa. Desde comienzos de 2018, realicé trabajo de campo junto a este grupo de 15 personas que mantenían lazos de vecindad propios de la coresidencia en la misma zona. Marcados por una diversidad interna- edades, sexos, ocupaciones y capitales económicos y sociales-, coincidían en su condición de afectados por la inundación.

Después de la inundación: organización vecinal.

En lo inmediato a la inundación, y frente a las graves consecuencias que había dejado el paso del agua, tanto el Gobierno de la provincia de Córdoba como el Gobierno Municipal de Unquillo, pusieron en marcha diversas políticas de asistencia a los afectados. Principalmente se organizaron planes de acción para recuperar las condiciones habitacionales de las viviendas y se orientaron grupos de trabajo al saneamiento de los espacios públicos a lo largo de la ciudad. En función de ello, se adhirió al plan provincial diseñado a resarcir a los afectados por la inundación. Este plan, estipulaba la entrega de diferentes tipos de resarcimientos a los afectados, en función del daño estructural que hubieran sufrido sus propiedades, dato que sería determinado en función de la evaluación realizada por equipos técnicos enviados por el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia. Los resarcimientos contemplaban desde el otorgamiento de montos de dinero hasta la entrega de nuevas viviendas que serían construidas en zonas no inundables de la ciudad³. La aplicación de este plan de resarcimientos hizo devenir a los afectados como *damnificados*, reduciendo la condición de afectado por la inundación solo al perjuicio y la pérdida de inmuebles de su propiedad. Como parte de la asistencia, tam-

3 Se establecieron cinco escalafones de merecimiento entre los afectados por la inundación: C1-vivienda con daños que no comprometen la habitabilidad, donde el agua ingresó sin superar los 30cm-; C2-viviendas con daños leves en interior o exterior; C3-viviendas que registren daños graves, sin afectación estructural; C4-viviendas afectadas con destrucción total o daños estructurales; C5-viviendas asentadas en lotes con riesgo de desmoronamiento.

bién se enviaron equipos de psicólogos a los barrios afectados a los fines de trabajar con los vecinos. Pese a que estas políticas públicas fueron inicialmente bien recibidas por los vecinos que habían atravesado la inundación, prontamente resultaron insuficientes frente a las múltiples desestructuraciones que habían sufrido en su vida cotidiana.

Algunos meses después, la inundación dejó de figurar como tema de interés en la agenda pública e incluso las marcas dejadas por el paso del agua a lo largo de los espacios de Unquillo empezaron a volverse menos visibles. Sin embargo, al interior del grupo de vecinos con el cual me vinculé, muchas experiencias y sentires continuaban irresueltos. Para ellos, resultaba complejo tramitar lo vivido. Durante el trabajo de campo, en muchas ocasiones, me manifestaron lo necesario que se les hacía encontrarse con otros y charlar sobre lo sucedido, ya que sentían que muchas de las personas que se acercaban a ellos en busca de brindarles ayuda, sólo les preguntaban *qué necesitaban, pero nunca que sentían*. Esto, se veía reforzado por la inexistencia de espacios gestionados por el municipio en donde los vecinos pudieran canalizar las experiencias y emociones que habían transitado. Pero como proponen Carbajo y Gómez (2011), frente a esa aparente vulnerabilidad y precariedad, los vecinos lejos de quedarse circunscriptos a lo que el contexto les marcaba, tomaron esas condiciones de vida como “la red de condiciones [...] con las que [...] han de tramar su existencia”. De ese modo, movilizaron los recursos y las redes que poseían, y comenzaron a dar fuerza al proceso de conformación de grupo que habían iniciado. En este proceso de comunalización (Brow, 1990), adquiere entidad y centralidad la actuación de una organización radicada en Unquillo. Tagua, dedicada al trabajo cultural comunitario, logró en esa coyuntura, actuar como articuladora de los deseos y las necesidades de los vecinos. Frente al contexto de la postinundación, las mujeres que llevan adelante el trabajo de la organización, buscaron *realizar algo* considerando lo que estaba sucediendo. Así, diseñaron conjuntamente con los vecinos, un proyecto comunitario que estaba orientado a recuperar y visibilizar las huellas de la inundación, que poco a poco comenzaban a perderse. Marca(s) de Agua⁴, implicó diversas etapas de encuentro y trabajo comunitario que finaliza-

4 Para más información consultar por ejemplo Prato (2016)

ron en el armado de una muestra fotográfica que mostraba las huellas dejadas por el agua en el espacio cotidiano e íntimo que constituía la vivienda de cada uno de los vecinos. Rescatando aspectos singulares de cada una de las historias de los afectados-y mediante el uso de fotografías y textos como soportes-, el proyecto logró la construcción de memorias comunitarias sobre la inundación.

En 2018, cuando inicié sistemáticamente el trabajo de campo, Marca(s) de Agua había perdido la capacidad de congregarse a los vecinos, por las propias dinámicas del proyecto. Sin embargo, los vecinos continuaban articulados con Tagua, a través del encuentro periódico para la práctica de Chi Kung. Mi primer acercamiento al barrio y los vecinos, fue precisamente en una de las clases, que se realizaban cada sábado en la plaza del barrio. En principio, y considerando el proyecto Marca(s) de Agua como un antecedente de ese grupo de vecinos, me costaba entender la relación que se trazaba entre la inundación, la organización vecinal y las clases de Chi Kung. Sin embargo, los avances en el trabajo de campo, develaron otras articulaciones.

El 15F persiste.

Si bien el proyecto Marca(s) de Agua a través de los espacios de encuentro destinados a la concreción de las diferentes actividades pautadas, había generado el cauce necesario para que los vecinos comenzaran a visibilizar y transformar las experiencias y relatos dolorosos que albergaban de la inundación, a través de la construcción de una memoria colectiva sobre el 15F materializada en la muestra fotográfica, ese proceso no había surtido efectos homogéneos en todos los vecinos participantes. Luego de la participación en Marca(s) de Agua, algunos vecinos se vieron distanciados del grupo conformado debido a algunas tensiones que habían surgido al interior del mismo. Pese a que todos habían sido afectados por la inundación, las categorizaciones introducidas por el gobierno provincial para establecer el tipo de beneficio que le correspondía a cada damnificado, había instalado diferenciaciones entre los vecinos. No todos acordaban con las categorizaciones y los correspondientes beneficios otorgados. Así, algunos vecinos tildaron a otros de *haber recibido mucho* de acuerdo a la situación que habían vivido en la inundación, ya que *no habían sido tan inundados* o

no habían tenido tanta agua dentro de la casa. Esta escala de merrecimientos que se consolidó, paulatinamente se tradujo en actitudes de desprestigio y falta de empatía entre ellos, quienes en principio se habían agrupado por la vivencia común de una situación límite. Y en ese contexto, el grupo comenzó a fragmentarse, limitando la participación de algunos vecinos en uno de los pocos espacios de contención.

Sumado a ese alejamiento de los espacios de encuentro y tramitación, a medida que pasaba el tiempo, algunos vecinos comenzaron a padecer la dilación en la entrega de las nuevas viviendas que los alejarían del riesgo posible de verse nuevamente inundados. Algunos meses después de la inundación fueron licitadas 18 viviendas, quedando 51 familias beneficiarias a la espera. Estas trayectorias diferenciales atravesaban a los vecinos que asistían a las clases de Chi Kung. Pese a las vivencias diversas que habían atravesado, se veían aunados en una condición común. Los asistentes a la práctica identificaban en la inundación y en las consecuencias que esta había dejado, el motivo principal de una serie de malestares físicos y psíquicos, entre los que se contabilizaban enfermedades crónicas. Desde el 15F, sufrían ansiedad, problemas estomacales, dolores reumáticos, miedo incontrolable hacía las tormentas. Y pese a que en muchas ocasiones dichos malestares podían vincularse a otros condicionantes, sus relatos los vinculaban una y otra vez con la experiencia de la inundación. Las contingencias que habían atravesado sus trayectorias, habían generado un proceso de corporalización de las memorias. De acuerdo a la propuesta de Das (2008) cuando un grupo de personas experimenta una situación generadora de dolor, los individuos pueden enfrentarse a una dificultad en la comunicación con otros, quedando los sujetos reclusos en sus propios cuerpos, y condensando en síntomas físicos las situaciones atravesadas. En este sentido, es que este grupo de vecinos, algunos años después de la inundación, experimentaba transformaciones corporales que vinculaban al recuerdo del 15F. Sus circunstancias singulares fueron modelando las transacciones entre dolor y lenguaje. Frente a ese panorama, los padecimientos físicos se constituyeron como memorias encarnadas del 15F. Memorias corporales de la inundación, que influyeron en las trayectorias cotidianas de los vecinos, y que delimitan una nueva forma de ser damnificados.

De ese modo, el 15F seguía presente a través de esos malestares que habían modificado sus rutinas cotidianas. Así, ante la particularidad que había adquirido el sentido de la grupalidad, los vecinos habían decidido virar el tipo de práctica que continuaba reuniéndolos en el abordaje de las memorias encarnadas del 15F, mediante las clases de Chi Kung. Esta práctica corporal, vinculada a la medicina china, ofrecía la posibilidad a quienes la practican, de alcanzar un estado de salud óptimo, tanto a nivel corporal como psicológico. La respiración es la principal herramienta utilizada en los ejercicios corporales para poder paliar tensiones y malestares. Considerando esas potencialidades, los vecinos concurrían infaltablemente los sábados a la plaza. El Chi Kung, retomando lo propuesto por Proñao Gómez (2016), posibilitaba a los vecinos “deshacer el trauma” que albergaban en sus cuerpos, vinculados a las circunstancias devenidas del particular tratamiento social que se dio a la inundación.

La espera por la vivienda.

En 2015 el municipio de Unquillo comenzó a coordinar una Mesa de vivienda a los fines de garantizar la concreción de obra de las viviendas de aquellos vecinos damnificados que por el nivel de daño que habían sufrido, se habían visto asignados como merecedores de una nueva vivienda. Durante ese mismo año solo se entregó la vivienda a 18 familias. Las 51 restantes, atravesarían un derrotero diferente marcado por diferentes escollos, que prolongarían el proceso de espera hasta 2020. El primer retraso estuvo dado por la carencia de lotes donde emplazar la construcción de las viviendas. Si bien el Municipio se había comprometido a la relocalización de los afectados en intermediaciones a su barrio de origen, finalmente se terminaría circunscribiendo la obra a un loteo ubicado en cercanías al límite suroeste de la localidad, en una zona de incipiente urbanización y con carencia de servicios básicos. Un segundo escollo, que se repetiría varias veces a lo largo del periodo mencionado, implicaría la lentitud de construcción, vinculada a ritmos de trabajo intermitentes ocasionados por la insuficiencia de fondos o la falta de empresas concesionadas para la construcción.

En julio de 2019, las viviendas continuaban sin ser entregadas. Los vecinos, que visitaban asiduamente la obra a modo

de controlar los avances de la construcción, eran testigos de la inactividad que parecía mantenerse hacia semanas. En ese mismo período, algunas familias comenzaron a atravesar problemáticas insostenibles respecto a su situación habitacional: los contratos de alquiler se vencían y las renovaciones se hacían incosteables, las condiciones habitacionales precarias en las que vivían desde el 15F agravaban los deterioros de salud, o las familias adquirían nuevas configuraciones-crecimiento del número de miembros- que resultaban incompatibles con las viviendas que ocupaban. Las rispideces y disconformidades que se habían ido acumulando a lo largo de cuatro años de espera, parecieron agravarse al calor del mutismo que mantenía el municipio. Las autoridades, en general, esbozaban explicaciones en las que quedaban excluidos de cualquier responsabilidad, adjudicando los incumplimientos a la gestión provincial. Así, las reuniones mensuales de la Mesa de Vivienda se constituían solo como un espacio de encuentro, al cual los beneficiarios asistían como parte de la rutina de requisitos que debían cumplimentar a fines de acceder a una vivienda. De ese modo, a ojos de los beneficiarios, la política de resarcimientos comenzaba a perder los últimos vestigios de eficacia y compensación de la situación que habían atravesado. Como política destinada a atender las derivaciones de una situación impensada, en principio y de acuerdo a los propios vecinos, había negado las lecturas y percepciones locales que se desprendían de la inundación. Posteriormente los modos en que los planes de asistencia comenzaron a ejecutarse, profundizaron la descontextualización (Villa et. Al, 2017) de la acción paliatoria. Pese a que buscaban dar solución a una problemática urgente, habían puesto el foco en las dimensiones materiales del daño, desatendiendo a las personas que se encontraban tras la inundación. Otras características, como la relocalización de las viviendas en otra zona, agravaron los descontentos, no solo por la falta de servicios sino principalmente por la pérdida de la red de relaciones y lazos que poseían en los barrios en que ya vivían, que les permitían dar solución a las problemáticas cotidianas. En ese sentido entonces, el Municipio circunscribía el vivir en un lugar solo al ocupar una vivienda, dejando de lado otras dimensiones que hablan del habitar un territorio, de apropiarse, de significar y transformar un espacio en un lugar. Como plantea Salgado (2014) es imposible pensar el espacio como una dimensión ex-

terna a los sujetos, ya que todo lo que sucede en los espacios afecta a las vidas cotidianas de las personas.

Ante ese panorama poco prometedor, durante Julio de 2019, parte de los beneficiarios de las viviendas decidieron articularse y organizarse para llevar adelante acciones destinadas a reclamar y visibilizar la situación que estaban atravesando. La primera intervención que decidieron lanzar, fue un video de algunos segundos de duración, que circuló rápidamente por diversas redes sociales. En él, se relataban las inconvenientes circunstancias en que vivían los vecinos que continuaban a la espera de la vivienda. En el video se combinaban textos e imágenes que mostraban viviendas precarias y llenas de humedad, y retrataban a algunos niños internados o utilizando nebulizadores. Esas mismas imágenes empapelaron las calles de Unquillo, y circularon a modo de panfletos. Los padecimientos físicos ilustrados eran directamente vinculados a las condiciones habitacionales en las que continuaban viviendo- como es el caso de las afecciones respiratorias-, o bien eran relacionados a otros causales devenidos de la inundación- por ejemplo el desgaste tanto individual como comunitario que implicaba el proceso de espera de las viviendas. Para los vecinos era imposible encontrarse plenamente bien cuando no se poseían certezas sobre las condiciones de vida.

Así, en el marco del reclamo al estado municipal, los padecimientos y las experiencias corporales se enarbolaron como el principal argumento que apremiaba la entrega casi urgente de las viviendas. La lógica asistencialista (Villa Gómez, 2017) que subyacía a la política de resarcimientos que se había configurado desde 2015, sumado a la burocratización que caracterizaba el cumplimiento efectivo de la construcción y la entrega había suscitado la organización vecinal, y había influido en la configuración que esta adquirió. Pero, pese a que la política pública había encasillado a los vecinos beneficiarios en una posición pasiva, ya que carecían de cualquier posibilidad de intervención y decisión dentro de la planificación de la obra, las acciones de lucha que habían articulado en paralelo a la Mesa de Vivienda mostraban nuevamente la voluntad de los vecinos de cuestionar aquella identificación que les había sido asignada con respecto a la inundación. Frente a la imposibilidad de accionar otros mecanismos para garantizar la entrega de las viviendas, y viendo que los medios formales de tramitación

fallaban, como propone Fassin (2005), decidieron recurrir a la exposición pública de argumentaciones que recogían el desamparo y las condiciones adversas a las que han sido sometidos sus cuerpos en lo cotidiano, a modo de justificar la necesidad y el merecimiento del acceso a la vivienda. Sus cuerpos y los malestares que atravesaban devinieron lugares de producción de la verdad (Fassin, 2016). Y paradójicamente, pese a muchas opiniones que se formularon entorno a la visibilización de los malestares, y que tildaban a los vecinos como personas que buscaban *dar lastima*, desde la propia organización vecinal, la estrategia era evaluada como la herramienta más eficaz. La supuesta revictimización, para los vecinos implicaba una ruptura de aquella identidad pasiva asignada por el estado municipal. Posicionarse en un lugar contestatario que discutiera la lógica de dependencia y reproducción de actitudes mendicantes (Villa et. Al. 2017), desbloqueaba de algún modo la asociación directa que el municipio hacía entre la categoría de damnificados y su posición de desempoderamiento.

Conclusiones

Frente a lo impensable, como resultó el 15F, y las posteriores situaciones surgidas, los vecinos habían sabido articular aquellos recursos que tenían a su disposición (Carbajo y Gómez, 2011; Ugarte y Salgado, 2014) para dar respuesta a los requerimientos apremiantes que iban surgiendo. Así, lograron generar diversas formas de encuentro y organización, donde la atención a las vivencias singulares adquirieron prioridad. Allí, el bienestar individual-y la multiplicidad de factores que en ello intervienen- fueron abordados mediante diferentes prácticas vecinales. Las acciones emprendidas por los vecinos no solo buscaron subsanar los espacios vacíos dejados por el accionar estatal, sino que también tensionaron las identidades a las que habían sido adscriptos como afectados por la inundación, buscando reconfigurar sus propias identidades.

Bibliografía

-Brow, James. 1990. "Notas sobre comunidad, hegemonía y usos del pasado" *Anthropological Quarterly* (Publicación Trimestral), Vol. 63, No. 1 "Revisiones Tendenciosas del pasado en la Construcción de Comunidad" (Enero 1990), páginas 1-6

-Carbajo, D y Gómez, D. (2011). "Modos de individuación y subjetivación en la precariedad". Ponencia presentada en el X Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración. Disponible en <https://aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/10-0/457/>

-Das, V. 2008."Lenguaje y cuerpo: transacciones en la construcción del dolor". En "Sujetos del dolor, agentes de dignidad". Pp. 343.374. Bogotá. Colombia

-Fassin, D. (2005) "Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes". En revista *Educação*- año XXVIII, N°2. Pp. 201-226.

(2016) "La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente". Ed. Prometeo. Bs As

-Prato, V. (2016). "Marca(s) de Agua. Catástrofes y situaciones psicosociales en emergencias y crisis- Revista Científica del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. N° 16. Pp. 165-174

-Proñao Gómez, L. (2016). "Materialización de la memoria en el cuerpo comunitario: des-haciendo el trauma". En *Clepsi-dra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. CIS-CONICET/IDES. Pp.34-48

-Salgado, M.(2014) "Reconstrucción de la vida cotidiana. La cara invisibilizada tras el terremoto y tsunami del 2010". En *Cuadernos de Trabajo Social* N°11. Pp. 34-42. Universidad San Sebastián. Chile

-Ugarte, A y Salgado, M. (2014) "Sujetos de emergencia: Acciones colectivas de resistencia y enfrentamiento del riesgo

ante desastres; el caso de Chaitén, Chile". En revista Invi. N° 29. Pp. 143-168

-Villa Gómez, J. et. Al. (2017) "Acción con daño: del asistencialismo a la construcción social de la víctima. Mirada a procesos de reparación e intervención psicosocial en Colombia". En Universitas Psychologica, Vol. 16, N° 3

Ejercicio de los derechos sexuales y (no) reproductivos en el trabajo territorial con jóvenes de la provincia de Córdoba

Sofía Argüello,¹ Rocío Bertoni,² Jessica Ferreyra,³ Rocío Isabel Foltz,⁴ María Eugenia Pinto⁵

Introducción

Desde el 2016 Activando Derechos realiza trabajo territorial con jóvenes. En esta oportunidad, se desarrollará el proceso llevado a cabo durante el año 2017 y 2018 en el IPET416 de Ciudad de mis Sueños. Este tiene por objetivo facilitar herramientas, conocimientos e información para que les jóvenes co-

1 Estudiante avanzada de la Lic. en Antropología en el Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Participa del Equipo Activando Derechos. Organización destinada a la promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos con Jóvenes de la Ciudad de Córdoba. Se desempeña como tallerista en territorios educativos. Contacto: sofiarguelli@gmail.com

2 Lic. en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante avanzada del Profesorado Universitario en Comunicación Social en FCC-UNC. Participa del Equipo Activando Derechos. Organización destinada a la promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos con Jóvenes de la Ciudad de Córdoba. Se desempeña como tallerista en territorios educativos. Contacto: bertonirocio@gmail.com

3 Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa del Equipo Activando Derechos. Organización destinada a la promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos con Jóvenes de la Ciudad de Córdoba. Se desempeña como tallerista en territorios educativos. Contacto: ferreyra.jessica@gmail.com

4 Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa del Equipo Activando Derechos. Organización destinada a la promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos con Jóvenes de la Ciudad de Córdoba. Se desempeña como tallerista en territorios educativos en el marco de la Beca de la Secretaría de Extensión Universitaria "Más allá del amor romántico... proyecto de vida consensuado", período 2019. Contacto: rocifoltz@gmail.com

5 Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante del Profesorado Universitario en Psicología en FP-UNC. Participa del Equipo Activando Derechos. Organización destinada a la promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos con Jóvenes de la Ciudad de Córdoba. Se desempeña como tallerista en territorios educativos. Contacto: euge.pinto@hotmail.com

nozcán sus derechos y tomen decisiones informadas co-construir espacios de encuentro, formación, reflexión crítica en derechos sexuales y derechos (no) reproductivos, desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

En este marco, se entiende a la escuela como dispositivo capaz de responder a nuevas sentidos sobre estas temáticas y aportar en el ejercicio de garantizar de los derechos que tienen les jóvenes. Así, la propuesta del equipo es proporcionar soporte a las instituciones escolares, entendiendo su lugar como espacio de cuidado y un espacio de encuentro y reflexión para con les jóvenes, garantizando el derecho de vivir una vida sexual libre y saludable.

Se visibiliza las dificultades concretas de las escuelas en adaptarse a las demandas de las normativas vigentes, como es la Ley de educación sexual integral y sus planes de implementación; y con el nuevo abordaje del embarazo no intencional en la adolescencia del Ministerio de Desarrollo de la Nación, que articula salud y educación (con lineamientos específicos para ambos sectores).

Marco referencial/conceptual

En la actualidad, y hace ya más de 20 años (desde la incorporación efectiva de los tratados internacionales de derechos humanos en nuestra Constitución Nacional), nuestro país cuenta con un extenso marco normativo que da cuenta de la necesidad de atender a las problemáticas del campo de la salud desde una perspectiva de género. De esta forma, comienzan a desarrollarse normativas para garantizar el pleno ejercicio de derechos a vivir una sexualidad libre y placentera, sin discriminación ni violencia; permitiendo el acceso a la información para el desarrollo de la autonomía, promoviendo el cuidado del propio cuerpo y de otros, tomando decisiones libres y seguras.

En este marco, tanto la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños, así como la ley de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, N° 26.061, como la creación del

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, N°26.150, en el año 2006, cobran gran relevancia en el trabajo con jóvenes en las escuelas como territorio, por lo que nos centraremos en ella. La inclusión de la educación sexual dentro de la enseñanza formal reafirma la responsabilidad del Estado en lo que

respecta a la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. Sobre esto, el programa establece que estas acciones deben ser respetuosas del derecho de las familias en relación a sus hijos menores de edad “facultad que rige en tanto estos efectiven las obligaciones que conlleva este derecho”. Es decir, se reconocen los derechos y obligaciones que padres, madres y/o tutores tienen como primeros educadores, como así también el rol de las familias y su función social. A la vez que el Estado es responsable de que la escuela se constituya en el espacio institucional con el deber y la capacidad para generar condiciones de igualdad de acceso a la información de todos los estudiantes, en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía y dignidad. Así, el Estado debe garantizar el interés superior del niño, niña o adolescente, como dicta la Ley Nacional 26.160, en materia de patria potestad.

En este sentido, la educación sexual integral posiciona a la escuela como aquella que debe (en articulación con otros actores) buscar y ofrecer respuestas eficaces a situaciones de

vulneración de derechos. Así, ésta debe abordar las necesidades y problemáticas cotidianas propias de los jóvenes, orientado a eliminar prácticas discriminatorias, dialogando sobre la sexualidad, reposicionándola como un tema de educación y salud pública.

Así, encarar la temática de educación sexual garantiza derechos vinculados a la salud sexual y (no) reproductiva desde una perspectiva de género y salud integral (Brown, 2006). De este modo, las normativas vigentes se vuelven herramientas fundamentales a tener en cuenta a la hora de la enseñanza, formación, ejercicio y cumplimiento de los derechos. Este encuadre permite a Activando Derechos no limitar la salud sexual a su aspecto reproductivo o de planificación familiar, sosteniendo la idea de salud sexual y (no) reproductiva (Brown, 2006). La cual habilita a tener en cuenta aspectos de la sexualidad vinculados con el disfrute libre y pleno de la sexualidad, la búsqueda de la identidad desde el reconocimiento del propio cuerpo, fortaleciendo vínculos consentidos y respetuosos.

Asimismo, se entiende que para garantizar el ejercicio de estos derechos, es esencial el acceso pleno a la información de aquellos temas que se vinculan directamente a la sexualidad, como el uso de MAC'S (métodos anticonceptivos), y prevención de ITS (infecciones de transmisión sexual). En consonancia

con lo dicho, el pleno disfrute de la sexualidad pretende no sólo entenderla en términos genitales, sino afectivos e identitarios.

De esta manera, es intrínseco abordar dichos temas desde la perspectiva de género, en tanto permite comprender que las relaciones sociales son, a su vez, relaciones sexuadas en las que se reproduce un orden social que no es neutro: las desigualdades sociales también son producto de un orden sexual (Soldevilla, 2009). En este sentido, Gayle Rubin afirma no poder hacer un análisis político de la sexualidad “mientras se la conciba como un fenómeno biológico o como un aspecto de la psicología del individuo” (1989: 15). Por lo tanto, volvemos a subrayar la importancia de la perspectiva de género para dotar de politicidad estas categorías y prácticas y volverlas discutibles.

Afrontar estas temáticas en Derechos de Salud Sexual y no Reproductiva (DSSynR) desde, entonces, el enfoque de derechos y perspectiva de género en el trabajo con jóvenes abre la posibilidad de ejercer prácticas/acciones a partir de decisiones libres, seguras e informadas y respetuosas de otros, sin discriminación y coacción en los vínculos interpersonales, sexo-afectivos, fortaleciendo procesos saludables. Permitiendo repensar/romper con la heteronormatividad como lo natural y dando lugar en los vínculos sexo-afectivos a la curiosidad y a la búsqueda de una identidad sexual que se ancle en deseo y no en las imposiciones sociales.

Si pretendemos el mayor bienestar general para les jóvenes, debemos interpelar a la institución por la cual pasan la mayor parte de su vida cotidiana desde la infancia. En este sentido, las escuelas son espacios donde se producen subjetividades. Como institución, reproduce los imaginarios sociales, siendo un espacio donde circulan los sentidos hegemónicos vinculados al sistema sexo-género, viéndose la reproducción de este sistema tanto en la distribución de las funciones/roles dentro de la institución. Asimismo prescribe formas de ser varón y ser mujer, excluyendo de estos sentidos los sectores históricamente ocultos, como ser lesbianas, gays, trans o intersex (Rubin, 1989: 18).

En las escuelas suceden las violencias invisibles que son una sucesión de hechos, acciones, procesos y dispositivos que se reproducen socialmente y, como tal, subjetivizan (Fernández, 2008). Estas violencias invisibles son las que sustentan y legitiman las violencias visibles, siendo su antecedente; y se cimientan socialmente a través de las instituciones, como la educativa

(pero también puede ser el sistema jurídico, la policía, la familia misma). Su acción es cotidiana, aparece en lo minúsculo y sutil, ordenando y “normalizando” los cuerpos y las subjetividades.

Metodología

La metodología de trabajo utilizada por el equipo se basa en el dispositivo de Taller Participativo (Bonvillani, 2011): este se comprende como una instancia de trabajo grupal, que se apoya en una concepción de construcción colectiva. Se fundamenta en la idea de práctica compartida para el logro de determinados objetivos grupales, a través del encuentro con otros. Este dispositivo, permite la expresión, comunicación, el conocimiento y la acción colectiva. Esta modalidad permite crear y lograr una relación amigable y de confianza con los jóvenes, para hablar temas relacionados a la sexualidad y vínculos sexo-afectivos. Ellos se desenvuelven, preguntan, cuentan y opinan sobre experiencias, conocimientos, creencias propias y/o ajenas en relación a la temática, participando activamente. A partir de las actividades lúdicas y recreativas que el equipo sostiene, se posibilita entrar en los intersticios del tabú de la sexualidad que es parte de nuestra propia construcción de la identidad y proyecto de vida, visibilizando “algo” que se puede hablar, crear, desarrollar, sentir y elegir; alojando las diferentes miradas, opiniones y demandas en el marco del respeto.

De esta manera, se posibilita la construcción de saberes y conocimientos colectivamente, entre sus pares y el equipo. Por lo tanto, el equipo comprende a los talleres de derechos sexuales y (no) reproductivos como prácticas de cuidado, que se van reconociendo y creando desde la construcción colectiva.

Barrio Ciudad de mis Sueños, un acercamiento a los Derechos Sexuales y (no) Reproductivos.

Durante el 2017 y 2018, se realizaron talleres participativos en los cursos de 1° año a 6° año en horas cátedras cedidas por parte de la dirección de la escuela. Los mismos, consistían en una dinámica participativa a partir del juego y actividades visuales y de escritura como la construcción de historias, videos etc.

En este sentido, se abordaron temáticas como el recono-

cimiento y respeto del propio cuerpo y de los propios sentimientos como el de los otros, diversidad y disidencia sexual, identidad y construcción de género, elecciones de vida, mitos y mandatos sociales. También se aportó conocimientos y herramientas referidas a ITS, MACS, derecho a la salud, violencia de género y en el noviazgo, entre otras. Esto permitió generar una referencia y confianza con los jóvenes, sobre todo en materia de sexualidad humana y sus relaciones interpersonales.

En términos generales, los jóvenes se mostraron interesados y atentos hacia las temáticas trabajadas, especialmente en violencia en el noviazgo, diversidad sexual, trayectoria y construcción de vida. Un aspecto que se evaluó positivamente, es que la dinámica y actividades del taller permitieron que en la mayoría de los jóvenes se desarrollaran naturalmente y pudieran compartir experiencias, creencias y pensamientos con y entre sus propios compañeros.

A su vez, manifestaron que las temáticas abordadas fueron y son de su interés, que les permitió aclarar dudas, tener herramientas y conocimientos con respecto a derechos sexuales y (no) reproductivos. Esto, se vio reflejado en la participación y en la demanda de los jóvenes de contar con un espacio sostenido donde pudieran hablar de estos temas.

A comienzos del 2018, se presentó a la escuela un nuevo proyecto de talleres para abordar la problemática de “violencia en el noviazgo”, en tanto fue uno de los temas que más surgió a la hora de hablar de DSSynR, visibilizándose como una clara demanda por parte de los jóvenes, por lo cual se avanzó en la profundización de dicha temática en los cursos de 1° a 7° año. La misma consistió en la ejecución de un taller de dos módulos por curso, donde los ejes mantenían continuidad con lo trabajado el año anterior y eran adaptados al grupo etario destinado. Se sostuvo como eje transversal a todos los talleres la “Violencia en el Noviazgo” y los ejes temáticos de cada curso fueron: “Situaciones Normalizadas y Micromachismos” (1er año); “Heteronorma y Estereotipos de Género” (2do año); “El Uso de Redes Sociales e Identidades” (3er y 4to año) y “Amor Romántico y violencias” (5to y 6to año).

En el desarrollo de los talleres, los jóvenes reconocen que las temáticas trabajadas no son ajenas a su vida cotidiana y deben ser problematizadas al interior de la institución educativa; ello se ve reflejado en el interés, participación y confianza en

el espacio del taller. En términos generales, desde los primeros cursos hasta los últimos años, había una clara identificación de la violencia, tanto física como verbal, visualizando acciones violentas, concluyendo que el amor no debía ser un factor para tolerarlas. Frente a esto, el grupo de amigos era un sostén importante. Sin embargo, era en las “pequeñas cosas” de la cotidianidad de cualquier relación donde no se identificaba ciertas acciones como violentas, sino más bien como “hechos que tienen lugar en cualquier relación”. Darle libre acceso a las redes sociales personales, tener en cuenta “recomendaciones” para vestirse de parte de la pareja y los momentos y espacios que se pueden compartir con un amigo/a en particular, fueron los principales ejemplos de violencias que estaban naturalizados en sus discursos. De esta manera, se develaron ciertos sentidos naturalizados o entendidos desde categorías como “lo normal”, “lo esperable” que producen desigualdades de género, que son el caldo de cultivo (Maffia, 2018) para que se generen diferentes tipos de violencias en los vínculos sexo-afectivos.

Así mismo, se destacó en las discusiones la importancia de tener vínculos saludables respetuosos en general, y en las relaciones de pareja en particular, buscando que la relación sexo-afectiva sea para compartir y disfrutar. Vemos como potencial estos espacios donde el encuentro genera crecimiento y aprendizaje, sumando en las instituciones educativas otra manera de crear conocimiento junto y desde los jóvenes.

La disputa de estos sentidos en este momento de la trayectoria de vida permite re-pensar la orientación del propio futuro, poniéndola en primer lugar en un *proceso* y no un *deber ser*. Para luego criticar los cimientos que hacen a las lógicas violentas que determinan la selección de una pareja monogámica, estable y heterosexual, cuando quizás allí no esté representado su deseo; que se sostengan relaciones sexo-afectivas violentas, sin posibilidad de escape por la estructuración del proyecto de vida (conllevando otras violencias más graves, como la económica, la sexual y/o la reproductiva); que la orientación de su vocación se reduzca por estereotipos de género.

De esta manera, Activando Derechos, abre un espacio de encuentro para que los jóvenes se pregunten y repregunten sobre su proyecto de vida, explorando sus deseos y pudiendo vivir una vida sexual libre y saludable sin imposiciones sexo-generacionales, en tanto es un derecho humano que se relaciona con la

libertad de las personas.

Conclusión

Por un lado, les jóvenes muestran un gran interés con respecto a los DSSynR, visibilizándose en la participación activa en las aulas, a través del debate e intercambio entre pares. Ya que, a lo largo del proceso de los talleres van compartiendo sus ideas, sentires, creencias y a la vez construyendo sus propias opiniones y argumentos sobre cada temática. Dan cuenta de la importancia de abordar estos temas en la escuela, de poder acceder a información de la cual están desprovistos, para lograr un mejor cuidado de su propio cuerpo y “no enfermarse” o “tener un hijo que no se desea”. A medida que se avanza con el conocimiento e información sobre DSSynR, se van quebrando los mitos y creencia con respecto a ellos, posibilitando un proceso de empoderamiento con respecto a los mismos y lograr la toma de decisiones seguras y libres como parte del proyecto de vida y participación ciudadana.

En este sentido, se puede afirmar que los talleres de DSSynR se constituyen como una práctica de cuidado hacia les jóvenes en un doble sentido. El primero, la modalidad de taller participativo, el equipo promueve la construcción de saberes, argumentos y prácticas propias de les jóvenes, desde la comunicación, reflexión, debate y respeto por las diferencias. El segundo, abordar dicha temática conllevan necesariamente brindar información, identificar y reflexionar sobre las prácticas de cuidado para identificar violencias sexo-genéricas, para el ejercicio efectivo de los mismos.

Por otro lado, se encuentra la visión adultocéntrica de padres y/o docentes que operan como obstaculizadores a la hora de abordar DSSynR con les jóvenes y el ejercicio de los mismos. Tensión que la escuela debe ir resolviendo, mediante el diálogo constante, para no convertir aquello que obstaculiza en vulneraciones de derechos de les jóvenes a acceder al conocimiento e información y ejercer prácticas saludables en lo que respecta a su salud integral (derecho superior que el Estado debe garantizar y efectivizar más allá de las posiciones de padres, madres y/o tutores). Aquí se sostiene, como se afirmó con anterioridad que frente a dicha tensión el derecho superior es el de los niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

- Brown, J (2006) “Los derechos (no)reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas”, en *Cuadernos pagu*: 269-30
- Bonvillani, A. (2011): “Técnicas de Educación popular. El taller” En TRAVESIAS GRUPALES. Algunas coordinadas para trabajar/pensar con grupos. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba
- Fernandez, A. (2008) Las violencias cotidianas también son violencia política. En *Instituciones estalladas*. Fernández, A. y colaboradores. Editorial Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
- Ley de protección integral a niños, niñas y adolescentes, n° 26.061, aprobada en el Senado de la Nación Argentina en el 2008.
- Maffia, D. (2018). Sobre los orígenes del amor romántico. Nota disponible en <http://dianamaffia.com.ar/?p=12264> (última vez recuperado el 25 de mayo del 2019).
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina, 113, 190.
- Soldevilla, A (2009) “Derechos Humanos y Géneros” En Primer Foro de Mortalidad Materna y Derechos Humanos, Córdoba
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 2008.

Cartografiar movimientos, trayectorias e intervenciones en Reducción de Riesgos y Daños. Comentarios y avances sobre una pesquisa en curso

María Cecilia Díaz¹ y Sofía Paná²

Esta presentación apunta a compartir y comentar el desarrollo de un proyecto de investigación cuyo objetivo es abordar los debates sobre políticas de drogas y las iniciativas de Reducción de Riesgos y Daños (RRD) que se han dado en Argentina en los últimos veinte años. Desde una perspectiva socioantropológica que destaca a su vez la dimensión espacial de los fenómenos sociales, pretendemos realizar una cartografía social de dicho movimiento, reconociendo los desplazamientos de los diferentes actores y las configuraciones adquiridas por las ONG que trabajan desde la perspectiva de RRD. Esta producción se gesta, entonces, con la intención de profundizar en prácticas de pesquisa que permitan la emergencia de experiencias geohistóricas de las comunidades vinculadas a dicho paradigma; de modo que su visibilidad pueda servir a las organizaciones para inscribirse en una historia en común, a la vez que registrar las acciones que consideren relevantes.

Con ese objetivo, incorporamos al trabajo metodologías, técnicas y herramientas para abordar actividades colectivas pensando en el armado de un Sistema de Información Geográfica Participativo o SIGP. Allí plasmaremos lo que hemos denominado tentativamente como el “espacio recorrido” de las políti-

1 Dra. en Antropología por el Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS-MN/UFRJ). Fue becaria PROA con el proyecto “Reducción de riesgos y daños: Aportes para una cartografía social del movimiento por la reforma de las políticas de drogas en Argentina” en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es becaria de posdoctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

2 Lic. en Geografía por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria PROA “Reducción de riesgos y daños: Aportes para una cartografía social del movimiento por la reforma de las políticas de drogas en Argentina” en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba.

cas de reducción de daños y riesgos en nuestra área de interés, mediante el mapeo de acciones, recorridos y trayectorias de instituciones que visibilizan el estado de la cuestión. La cartografía resultante podrá ser consultada y utilizada por usuarios no expertos, en plataformas espaciales colaborativas que aportan un procedimiento e interfaz gráfica eficaces para elaborar bases de datos espaciales, a la vez que posibilitan publicar y compartir contenidos en diversos formatos. Aquí comentaremos algunos avances y desafíos de un trabajo que hemos pensado como colaborativo y participativo.

Introducción

Nuestro proyecto se desarrolla en el marco de las becas para Proyectos de Investigación Orientados y Acotados (PROA), que tienen por objetivo estimular la investigación en temáticas específicas consideradas de interés por la comunidad del Centro de Investigaciones de la FFyH (CIFYH). Se titula “Reducción de riesgos y daños: Aportes para una cartografía social del movimiento por la reforma de las políticas de drogas en Argentina”, y tiene por objetivo principal abordar los actuales debates sobre políticas de drogas e iniciativas de Reducción de Riesgos y Daños (RRD) que se han dado en el contexto nacional en los últimos años. Se optó por trabajar a partir de una perspectiva socioantropológica que destaca la dimensión espacial de los fenómenos sociales, orientada a la realización de una cartografía social de dicho movimiento.

Siguiendo esto, la investigación aborda acciones emprendidas por organizaciones cuya labor ha sido destacada por organismos nacionales y/o internacionales, en el desarrollo de perspectivas comprometidas con la promoción de la salud y los derechos de los usuarios de drogas. A partir del reconocimiento de que la criminalización de los consumos y los enfoques abstencionistas no han modificado el paisaje de crisis global, sino que lo han agravado, este conjunto de organizaciones implementa medidas pragmáticas que tienen como finalidad disminuir los daños colaterales y potencialmente más graves producidos por los consumos de drogas. Trazar el desarrollo de ese enfoque en el país permitirá dar visibilidad a la variable espacial y translocal de este movimiento social, lo que brindará insumos para el análisis de redes sociales construidas en el terreno.

El enfoque elegido responde a que entendemos puede contribuir al reconocimiento de las configuraciones adquiridas por las ONG que trabajan desde la perspectiva de RRD. La reiterada narración del encuentro entre actores, la participación en la constitución de redes y las acciones promovidas por agrupaciones y especialistas en el enfoque, nos habla de un proceso de construcción de colectivos en el cual la visibilidad se vuelve un asunto y un recurso fundamental para legitimar la propia posición, a la vez que plantear la necesidad de políticas públicas que atiendan la problemática así constituida (Cfr. Góngora, 2016). A partir de ello, nuestra intención es profundizar en prácticas de investigación que permitan la emergencia de experiencias geohistóricas de la comunidades vinculadas a la RRD (Torres, 2012), de manera que su visibilidad pueda servir a las organizaciones para inscribirse en una historia en común, a la vez que registrar las acciones que consideren relevantes.

Principales consideraciones teóricas

La Reducción de Daños (RD) engloba un conjunto de respuestas de carácter pragmático elaboradas con ajuste a contextos y necesidades locales, que apuntan a prevenir las consecuencias perjudiciales del uso de drogas y no el uso en sí mismo. Tales respuestas constituyen intervenciones jerarquizadas que contemplan la abstención como posibilidad, pero que mayormente se destinan a reducir daños a la salud (Rhodes y Hedrich 2010: 19). En la década de 1980, con el incremento en la transmisión del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) entre usuarios de drogas inyectables, las medidas profilácticas incluyeron la provisión de jeringas y elementos que permitieran garantizar condiciones mínimas de higiene para tales prácticas (Rhodes y Hedrich 2010; Camarotti, 2011; Romaní, 2013). Por el segmento poblacional que atendía, la reducción de daños se diferenció de la “reducción de riesgos”, en tanto discurso que surge hacia fines de 1990 para intervenir en los consumos recreativos que se desarrollaban principalmente en ámbitos de ocio nocturno (Martínez Oró, 2015: 78; 2013). Ambos discursos, con sus matices, tienen en común el reconocimiento de la capacidad de los consumidores de usar sustancias y minimizar los daños indeseables para su salud (Martínez Oró, 2015: 79).

De acuerdo a Camarotti (2011: 102), la historia de esa manera de concebir la relación entre personas y drogas en el país incluye iniciativas emprendidas en la década de 1990 en las ciudades de Buenos Aires y Rosario, por parte de profesionales -principalmente trabajadores sociales y psicólogos-, cuyas perspectivas convergieron en asociaciones civiles y grupos de estudio universitarios. Las agrupaciones que abordaban los usos de drogas desde una perspectiva sociosanitaria opuesta a las políticas abstencionistas aparecieron en múltiples lugares y se articularon en jornadas, congresos y talleres que implicaban desplazamientos territoriales por parte de los disertantes. La Asociación de Reducción de Daños de Argentina (ARDA), creada en 1999, reunió a especialistas y agrupaciones de distintas provincias con trabajo en torno a la disminución de los efectos negativos del uso de drogas y de las políticas de drogas de corte punitivista. Este conjunto de actores integró organizaciones de alcance internacional, tales como Red Latinoamericana de Reducción de Daño (RELARD) y Harm Reduction International (HRI).

Un primer relevamiento, de carácter bibliográfico, nos ha permitido identificar un conjunto de grupos y organizaciones de la sociedad civil que adscribieron a este paradigma y se entramaron en redes. Entre ellos, el “Centro de Estudios Avanzados en Drogadependencias y SIDA de la Universidad Nacional de Rosario” (CEADS-UNR); la “Asociación Civil Cristiana Red de Atención y Desarrollo/ El Retoño” en Bajo Boulogne, provincia de Buenos Aires; e “Intercambios, Asociación Civil para el estudio y atención de problemas relacionados con las drogas”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la ciudad de Córdoba, hemos encontrado información relativa a intervenciones realizadas por la asociación civil Perspectiva Social y la organización “Convivir con HIV”, ambas surgidas en 1995. Se destaca también la aparición en el año 2001 aproximadamente, de Cogollos Asociación de Reducción de Daños de Córdoba, la primera agrupación cannábica en incorporar la RD en su nombre y sus objetivos. Por una cuestión de recorte, la mención de este enfoque en la denominación de las organizaciones y entre sus objetivos o su misión, ha sido un criterio decisivo a la hora de evaluar su incorporación o no en la cartografía que procuramos realizar.

Un giro fundamental propuesto por estas agrupaciones y

que se plasmó en las iniciativas llevadas a cabo, como también en los principales reclamos que articularon en el periodo pesquisado, fue la reformulación de la problemática de los consumos de drogas como un asunto vinculado a los derechos humanos que requería un mayor énfasis en políticas de salud pública y no punitivas. Así, en 2001 ARDA elaboró un documento que consistía en una declaración de apoyo a la despenalización de la tenencia de drogas para consumo personal y que tenía como objetivo la recolección de adhesiones y firmas de distintos actores sociales. En ese texto se establecía como uno de los fundamentos el hecho de que la propia norma penal transformaba al usuario de drogas en “delincuente” y que la marginalización actuaba en desmedro de la posibilidad de garantizar intervenciones asistenciales y preventivas exitosas (Inchaurreaga, 2003: 247). Hacia el final, sostenía lo siguiente: “el Estado, por tanto, debe adoptar una política respetuosa de los Derechos Humanos, descriminalizando a los usuarios de drogas, que nuestra legislación considera ilegales, para que libres de persecución penal puedan acceder a mayores ofertas de ayuda y a la igualdad legal con respecto a los consumidores de drogas legales” (Ibid, 2003: 248).

Los usuarios de drogas, que pasaron a constituir organizaciones enfocadas en la defensa y promoción de sus derechos a partir del entrenamiento y la capacitación ofrecida por las asociaciones de RRD, llevaron adelante los reclamos orientados en torno a la sanción de una nueva ley de drogas, incorporando como insumos y principales argumentos sus propias experiencias. Estas no solo giraban en torno al conocimiento de modalidades de uso de drogas que en los distintos contextos permitían una difusión exitosa del enfoque de RD, sino también los saberes acerca de la persecución policial y penalización de consumidores establecida por la ley 23.737 (Díaz, 2019). La perspectiva de los usuarios como sujetos de derechos que enuncian esa capacidad de actuar y visibilizarse de acuerdo a la gramática de los derechos humanos se manifiesta en algunos documentos de la Red Argentina en Defensa de los Derechos de Usuarios de Drogas (RADDUD), experiencia de organización emanada de los talleres de capacitación ofrecidos en el marco del CEADS-UNR, y en los discursos de usuarios que se presentaban como tales en jornadas y congresos. Entre ellos, destacamos la exposición de Edith Moreno, activista considerada pionera y funda-

dora de Cogollos Córdoba, quien en 2008 expresó la posición de los usuarios de drogas en la Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas organizada por Intercambios en el Congreso de la Nación. En su intervención, se posicionó como usuaria de cannabis y se refirió a los usos de drogas como prácticas de índole privada amparadas constitucionalmente, haciendo énfasis en la libertad de los usuarios (Moreno, 2010: 99).

El accionar de las organizaciones y activistas de RD se desplegó a través de la circulación de documentos, la práctica de solicitud de financiamiento a organismos internacionales y la conformación de redes de relaciones bajo la forma de articulaciones entre organizaciones de la sociedad civil -con los correspondientes aprendizajes que ello implicó con relación a gestiones y procesos de formación de Estado (Souza Lima, 2002). Ese despliegue también implicó la circulación de dichos actores por eventos -jornadas, seminarios, capacitaciones, etc.- que constituyeron la perspectiva de RD de manera territorial.

Las configuraciones espaciales que hacen a los movimientos sociales han sido objeto de análisis por parte de las ciencias sociales. En este sentido, desde la antropología, destacamos la investigación de Chaves (2000), que analiza la Marcha Nacional dos Sem-Terra ocurrida entre febrero y abril de 1997 en Brasil, entre las ciudades de São Paulo, Governador Valadares, Cuia-bá y Brasília. La descripción minuciosa de la marcha le permite a la autora explorar en detalle los desplazamientos en su relación con la creación de dinámicas de acción colectiva. La preocupación por los la dimensión productiva de los tránsitos se manifiesta también en el trabajo comparativo realizado por Turner (2008 [1974]) sobre peregrinaciones, que son analizadas como fenómenos liminares que ponen en juego un acto voluntario y una obligación de cuño moral (2008 [1974]: 162). Estos antecedentes nos ofrecen insumos para atender a las circulaciones de los integrantes de asociaciones de RD en la organización de distintas instancias de encuentro, de las que hemos realizado un mapeo provisorio en vías de modificación a medida que construimos los datos de nuestra pesquisa.

Desde la geografía, la “cartografía social” como método de producción de mapas sociales considera el territorio como plural, ya que quienes elaboran el mapa poseen saberes diversos sobre “el lugar” (Diez Tetamanti, 2016). Desde esta perspectiva, para que exista el mapa debe existir un intercambio, un

debate y un consenso entre tales saberes: “En ese momento, el mapa se transforma en un texto acabado que habla de un espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto, pero escritos mediante un consenso” (Diez Tetamanti y Richa, 2011:102). Así, los mapas no solo representan el territorio, sino que lo producen y transforman, familiarizando al sujeto con el entorno; naturalizando el orden de las relaciones que le son permitidas con y en el espacio. A diferencia de los mapas tradicionales, que carecen de ese pasaje y son legitimados según quien los construya, el mapa que proponemos configurar a partir de este proyecto de investigación se plantea como subjetivo, comunitario y dinámico, y se desliga así de una pretendida neutralidad y objetividad.

Trayectorias

La investigación realizada hasta el momento ha mostrado que es posible analizar la configuración de un paradigma de intervención sociosanitaria inscribiendo las acciones en materia de RD tanto en el tiempo como en el espacio, a partir de considerar los movimientos de instituciones y actores clave. Aunque la RD no haya sido objeto de una política pública específica, algunas actuaciones gubernamentales dieron aval al enfoque y permitieron contemplarlo si no expresamente, al menos de manera tangencial. Entre ellas, la Resolución n° 351 de SEDRONAR (julio de 2000) que se basaba en la Resolución 43/3 de la Comisión de Estupefacientes de las Naciones Unidas. Este documento recomendaba adoptar medidas en pos de “reducir los riesgos para la salud” en el caso de personas no integradas en programas o servicios existentes, o que se encontraran expuestas a daños mayores derivados del consumo problemático de sustancias.

En ese sentido, destacamos iniciativas que se llevaron a cabo en estados municipales y que implicaron trabajo en el marco de proyectos junto a integrantes de organizaciones de RD, pudiendo mantenerse o no en el tiempo luego de esa cooperación. Ejemplos de ello se encuentran en la vinculación entre Intercambios y los municipios de San Martín, San Fernando (Buenos Aires) y Rosario (Santa Fe); este último municipio también realizó acciones en conjunto con ARDA. Otras iniciativas respondieron a un acontecimiento trágico y disruptivo como la muerte de

cinco jóvenes en 2016 durante una fiesta de música electrónica en el Complejo Costa Salguero (Ciudad de Buenos Aires), que llevó a la búsqueda de acciones preventivas para abordar los usos de sustancias psicoactivas ilegales. Ello condujo, a su vez, a la puesta en práctica de técnicas de reducción de riesgos en contextos de divertimento nocturno previamente implementadas o diseñadas por las organizaciones sociales, para lo cual se consultaron incluso materiales elaborados por éstas.³ Por último, mencionamos la incorporación de la reducción de daños en el decreto 603/2013 que reglamenta la Ley Nacional de Salud Mental (2010) y en la ley 26.934, que crea el Plan Integral para el Abordaje de Consumos Problemáticos (2014).

Mientras tanto, los actores que participaron de la emergencia de dicha perspectiva han circulado por espacios estatales -como invitados en conferencias o jornadas- o ejercido cargos en instituciones públicas. De acuerdo con las entrevistas realizadas, en los debates sobre las normativas que reseñamos, participaron integrantes de las organizaciones relevadas en calidad de expertos. Las redes se mantienen gracias a encuentros y trayectorias desarrolladas tanto en materia de prevención como específicamente en RD. Aquí sostenemos que esas articulaciones hacen a la expansión del enfoque y lo crean, al estructurar los vínculos que vuelven posible que se transmitan y propaguen ciertas técnicas y formas de hacer (Díaz, 2019).

Las experiencias que podemos traer en esa clave son capacitaciones y formaciones de recursos humanos ofrecidas por ONG en el marco de jornadas de entrenamiento, programas y subprogramas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Rosario entre 2000 y 2003, gracias a proyectos de carácter internacio-

3 Se trató de un punto de inflexión que alcanzó también las actuaciones de las organizaciones. Así, por ejemplo, Intercambios Asociación Civil diseñó el Programa de Atención en Fiestas (PAF!), cuyas acciones en fiestas y festivales apuntaban a proveer información, orientación, agua mineral, frutas y preservativos a los asistentes, además de brindar un espacio de recuperación para consumidores. En abril de 2016 el municipio de Rosario sancionó un decreto mediante el cual sugería al poder ejecutivo el establecimiento de un convenio con el CEADS-UNR para realizar intervenciones de reducción de daños en eventos multitudinarios como las fiestas electrónicas. En este sentido, integrantes de ARDA contaban con el aval de experiencias semejantes realizadas en años anteriores. La implementación de esas iniciativas y el modo en que estructuran lo que se entiende por “nocturnidad” será objeto de futuros análisis.

nal/regional apoyados por organismos estatales. Entre ellas, destacamos los talleres de RD para usuarios de drogas inyectables (UDI), que ocurrían en el Centro Regional de Salud Mental “Dr. Agudo Ávila” desde 1994. Su surgimiento propiamente dicho se produjo en el marco del “Programa de Reducción de Daños y Prevención del VIH/Sida en Usuarios de Drogas de la Ciudad de Rosario”, a cargo del CEADS-UNR y financiado por LUSIDA para el periodo 2000-2001. El diseño de este programa contemplaba el contacto con población objetivo a través de una campaña gráfica y de difusión, la invitación a interesados a participar en talleres de RD y una selección realizada entre los asistentes a los talleres para luego proceder a su capacitación. Luego de un curso de formación impartido por médicos, psiquiatras, y psicólogos, los usuarios se tornaban promotores comunitarios “responsables del trabajo de calle”, es decir, encargados de repartir folletería y materiales, y de desarrollar estrategias de intervención en subprogramas destinados a barrios específicos (Inchaurraga et al., 2002: 63-65; Corbelle, 2016). La participación de usuarios de distintas latitudes en esos talleres cristalizó en la expansión del enfoque en sus lugares de residencia y con su grupo de pares, a través de la realización del Programa de Reducción de Daños en Asentamientos Urbanos Irregulares de Córdoba, Rosario y Buenos Aires. En esas intervenciones, los promotores comunitarios distribuían materiales de cuya confección habían participado – folletería, kit de inyección “La Cajita” que se entregaba a UDI- y creaban otros, como historietas a partir de sus experiencias vividas. Además, muchos de ellos continuaron desempeñándose en espacios de entrenamiento en estrategias de RD y, de ese modo, extendieron las intervenciones a usuarios de drogas en general y no solo inyectables. Nuestra apuesta es considerar que estas y otras actuaciones pueden reconstruirse y también cartografiarse.

A partir del mapeo de la emergencia y el despliegue de agrupaciones de RD, trayectorias de activismo, intervenciones y otras acciones realizadas por actores que se inscriben en dicho enfoque, pretendemos configurar una cartografía que pueda ser presentada a nuestros entrevistados y actualizada mediante aportes realizados por otros actores. Así, el proyecto no concluye necesariamente con el fin de la beca, sino que se esperan en lo sucesivo contribuciones tendientes a posibilitar el mapeo

de otrxs desplazamientos y contribuciones al desarrollo de un paradigma respetuoso de los derechos humanos de usuarios y usuarias de drogas.

Bibliografía

Barrera Lobatón, S. 2009. "Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social". Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía nº18, 2009. PP 9-23.

Camarotti, A. C. 2011. *Política sobre drogas en Argentina. Disputas e implicancias de los programas de supresión del uso y de reducción de daños*. EAE.

Chaves, C. de A. 2000. *A Marcha Nacional dos Sem-Terra. Um Estudo Sobre a Fabricação do Social*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Corbelle, F. 2016. *Dar la cara como "usuario responsable". El activismo político de los usuarios de drogas: de la clandestinidad al Congreso Nacional*. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

Díaz, M. C. 2019. *Cultivar a vida: uma etnografia entre ativistas cannábicos na Argentina*. Tesis de Doctorado en Antropología, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mimeo.

Diez Tetamanti J. y E. Richa. 2011. "Cartografía Social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas, Brasil". *Revista Geográfica de América Central* N57; julio-diciembre 2016, pp. 97-128.

Goltzman, P. *Entrenamiento de Operadores/Promotores de Reducción de daños. Diario de una experiencia*. Buenos Aires: Inter-cambios Asociación Civil, 2004.

Góngora, A. 2016. "El gobierno de las redes: una etnografía de la reducción de daño en Colombia". En *Mana* 22(2): 277-310.

Inchaurreaga, S. (Comp.). 2002. *Drogas: Haciendo posible lo imposible. Experiencia de reducción de daños en Argentina*. Rosario: CEADS-UNR/ARDA.

Martínez Oró, D. P. 2015. *Sin pasarse de la raya. La normalización de los consumos de drogas*. Barcelona: Bellaterra.

Moreno, E. 2010. "Derecho al consumo de sustancias. La perspectiva del usuario". En Touzé,

G. y Goltzman, P.: *Aportes para una nueva política de drogas*. V y VI Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas. Buenos Aires: Intercambios Asociación Civil, Universidad de Buenos Aires.

Rhodes, T. y Dagmar H. 2010. *Harm Reduction: Evidence, Impacts and Challenges*. Luxemburgo: Office of European Union.

Romaní, Oriol. 2013. *Reducción de daños y control social. De qué estamos hablando?*. En David Pere Martínez Oró y Joan Pallarés (Eds.), *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas*. Leida: Milenio, pp. 103-116.

Souza Lima, Antonio Carlos de. 2002. "Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo". In: Souza Lima, A. C. de (org.). *Gestar e gerir. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Torres, I.; Gaona, S. y Corredor, D. 2012. *Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca Lata del río Cauca*. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía. Vol. 21, n°2, jul-dic 2012. PP 59-73.

Turner, V. [1974] 2008. "Peregrinações como processos sociais". In *Dramas, Campos e Metáforas. Ação simbólica na sociedade humana*. Niterói: EdUFF.

Vázquez Acuña, M.; S. Inchaurreaga y G. Hurtado. 2001. "Declaración de apoyo a la despenalización de la tenencia de drogas para consumo personal y fundamentos de la propuesta de derogación del Art. 14 de la Ley 23.737 de la Asociación de Reducción de Daños de la Argentina (ARDA)". En Inchaurreaga, S. (Comp.). 2003. *Las drogas entre el fracaso y los daños de la prohibición*. Rosario: CEADS-UNR/ARDA.

Violencia Institucional

Incidencia política de la universidad pública: la producción de conocimientos en derechos humanos y cárceles ante una demanda de asesoramiento

Alicia Acin,¹ Silvana Melisa Herranz,² Inés León Barreto,³

Introducción

En esta ponencia comunicamos el asesoramiento que integrantes del equipo interdisciplinario de investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a la justicia”⁴ realizamos a integrantes de la sociedad civil y funcionarios públicos de la ciudad de Oliva en oportunidad de encontrarse la comunidad movilizada por los rumores fundados acerca de la construcción de una cárcel federal en terrenos del Hospital Emilio Vidal Aval. Asimismo, compartimos el posicionamiento ideológico, político y teórico a partir del cual se planteó la intervención, y los interrogantes y reflexiones suscitados durante el proceso.

El asesoramiento consistió en reuniones y un conversatorio. En las reuniones se expuso información sobre las cárceles y sus consecuencias en el espacio público, como también gestiones llevadas a cabo por funcionarios municipales, miembros

1 Dra. en Educación y Sociedad, Prof. Adjunta a cargo de Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos en la Escuela de Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba, directora del proyecto de investigación “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”, acinalicia@gmail.com

2 Lic. y profesora en Psicología. Becaria doctoral CONICET, Centro de Investigaciones en Filosofía y Humanidades, UNC. Docente Psicología Sanitaria, Universidad Católica de Córdoba. Integrante del equipo de investigación Consolidar Tipo II: “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”, melisaherranz@gmail.com

3 Abogada. Adscripta en la cátedra de Criminología de la Facultad de Derecho y en la Facultad de Cs Sociales, ambas de la UNC. Integrante del Banco de Evaluadores de Extensión, UNC y docente extensionista. Integrante del equipo de investigación Consolidar Tipo II: “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”. leonbarretoines@hotmail.com

4 Equipo interdisciplinario dirigido por A. Correa y co-dirigido por A. Acin, integrado por Jorge Perano, Mariel Castagno, Inés León Barreto, José Páez, Silvana Melisa Herranz y Beatriz Madrid, con sede en el CIFFyH.

del Concejo Deliberante y distintos actores de la sociedad civil. Los encuentros evidenciaron la necesidad de ofrecer información al conjunto de personas movilizadas por esa noticia y se propuso un conversatorio con vecinos/as auto-convocados/as, organizaciones sociales, instituciones, representantes de diferentes partidos políticos y medios de comunicación locales. Allí se brindó información, tras lo cual se envió el informe elaborado sobre la base del registro del conversatorio para que el análisis de la información continuara con otros integrantes de la comunidad.

La ponencia se estructura siguiendo esos ítems. En primer lugar, explicitamos la perspectiva teórico-metodológica que orienta al equipo, precisamos los emergentes del conflicto, las demandas formuladas como su esclarecimiento y los ejes centrales de la intervención. Finalmente, planteamos los principales aportes efectuados a la comunidad, así como los interrogantes y reflexiones que suscitó en el equipo, relacionados con las formas de circulación del conocimiento producido como investigadores/ras y su papel en la resolución de problemáticas sociales que nos interpelan y demandan.

Perspectiva teórico-metodológica del equipo de investigación

La perspectiva asumida por el equipo de investigación se inscribe en una *postura crítica y clínica*, que a nivel *sociológico* cuestiona el objetivismo (Lourau, 2001) y desde la *sociología clínica* cambia el lugar del investigador, dejando este de ser un experto para constituirse en un interviniente que, al mismo tiempo que los actores, va buscando un lugar. En este posicionamiento las tres funciones de la universidad -docencia, investigación y extensión- se comprenden de manera relacionada y en mutua imbricación. De hecho, diferentes producciones elaboradas en distintos momentos derivaron en propuestas de formación de grado y extensionistas⁵; a su vez, algunas de esas intervenciones junto a hallazgos de las indagaciones constituyeron el punto de partida para nuevos proyectos investigativos y de extensión.

Asimismo, un rasgo permanente ha sido la tematización y

5 Propuestas destinadas a estudiantes y egresados/as de diferentes carreras, a población privada de libertad, a trabajadores/as del Servicio Penitenciario y a docentes que desarrollan su labor en contextos de privación de libertad.

formulación de problemas de investigación contruidos teóricamente a partir de problemas sociales que reclaman la intervención de la universidad y el conocimiento que esta produce para su elucidación y/o eventual resolución. Este modo de trabajo, que procura desarrollar proyectos de intervención previos, en simultáneo o posteriores a las investigaciones, traccionan el conocimiento que se intenta producir, es decir, disponible, accesible y comunicable a un público amplio. En un cruce en el que los enunciados y la generación de conocimiento operan provisoriamente a fin de aportar al tejido de esta red, construyendo un conocimiento que emerge cuando el pensamiento se sabe responsable (Lourau, 2001). Se fundamenta en un enfoque teórico y metodológico construido dinámicamente en una epistemología que concibe al conocimiento como producción dialógica y multicultural, alejado de las buenas intenciones y de la exclusiva vinculación militante o activista con las problemáticas sociales. Este conocimiento resulta posible a condición de incorporar al menos dos premisas como parte de la tarea científica: 1. El otro es reconocido como generador de conocimiento, vale decir, discutiendo la posición hegemónica de la ciencia como única capaz de producir conocimiento, posicionando este saber en un intercambio de voces. 2. Tender a la construcción de diferencia con inteligibilidad, trabajo constante en el encuentro con organizaciones sociales (de Sousa Santos, 2011) o con problemáticas que no son formuladas en proyectos de investigación en grillas estandarizadas, sino construidas al calor del encuentro entre actores sociales diversos.

A fin de comenzar este diálogo multisectorial fue necesario analizar y comprender las *demandas* formuladas a la Universidad. Un primer discernimiento fue que, si bien todos/as enunciaban que necesitaban información, cada grupo de actores pedía seguidamente una direccionalidad de esa información que permitiera reforzar argumentos contruidos en base a otras fuentes o en otros espacios donde esos sentidos ya se habían cristalizado. A la par de este análisis, fue menester también continuar deconstruyendo en nosotras/os mismas/os la idea monolítica de la Universidad y el conocimiento producido como verdad que se dona, para transmitir nuestro posicionamiento y trayectoria de indagación en relación a la problemática carcelaria desde un enfoque de derechos. Esto fue posible a partir de valernos de las investigaciones y las intervenciones realizadas

por el equipo, centradas inicialmente en los sujetos privados de libertad, y ampliando luego su alcance a agentes penitenciarios, profesionales, técnicos, docentes, familiares y allegados de dichos sujetos.

Análisis de la/s demanda/s

El diálogo se inauguró a partir de la demanda de una profesional del Hospital Vidal Abal quien, en una capacitación en la Facultad de Psicología y por vinculación personal con una estudiante, tomó conocimiento del equipo de investigación como aquel que se ocupa desde hace años de estudiar “sobre cárcel”. Esta primera reunión y presentación de la demanda estuvo motivada por mitigar y encontrar otros actores que atendieran y ofrecieran una mirada respecto a la alta conflictividad y polarización social suscitada en Oliva a raíz de la noticia mencionada. De este inicio, luego podemos puntualizar un pedido amplio y recurrente de “información” por parte de las autoridades gubernamentales como de distintos grupos de vecinos organizados en contra de la instalación de la cárcel. En el conversatorio esto tuvo otro énfasis, evidenciándose que algunos participantes buscaban un estudio de impacto socio-ambiental al tipo de estudios que se hacen de empresas contaminantes.

Así comenzó a delinearse la escena del conflicto y las posiciones en disputa, desde construcciones de sentido que buscaban hegemonizarse a fin de definir los cauces en la temática. ¿Qué nos están solicitando? ¿Quiénes piden cada cosa? ¿Por qué a nosotros/as? Preguntas para ir desarmando esto que cobraba un fuerte cariz de “encargo” (Bonvillani, 2005), de apoyar a tal o cual posición, de “des-empatar el juego” a partir de usar la voz legitimada de la Universidad. Por otra parte, se nos requirió elucidar qué había operado como emergente del conflicto: ¿Por qué esto fue tema? ¿Qué intencionalidades se jugaban en su formulación? El punto de inicio fue que la población de Oliva se enterara por una noticia periodística del preacuerdo entre el gobierno provincial y nacional de que la construcción de la cárcel sería en Oliva dada su ubicación geo-política estratégica en la zona media del país para la distribución de los presos federales. Este acuerdo se propició por el ofrecimiento del intendente de los terrenos colindantes del Hospital Vidal Abal, que serían cedidos por el gobierno provincial a condición de que el

proyecto de una cárcel federal en la provincia fuera consensuado. Luego de anoticiarse de esta manera, parte de la ciudadanía comenzó a organizarse motivada por el rechazo a la instalación de la cárcel. Ante esto, diferentes representantes del gobierno local iniciaron el proceso de construir el consenso referido, con el argumento central del desarrollo de la ciudad y del trabajo ya que “los jóvenes de la ciudad iban todos los días a la municipalidad a pedirle trabajo”.

El equipo realizó una lectura política de la situación, reconociendo al conflicto como una disputa entre sectores de la comunidad, la cual no hubiese sido posible de no tener un posicionamiento construido respecto de que la producción de conocimiento contiene dimensiones teóricas, epistemológicas, metodológicas, pero profundamente políticas y éticas que deben ser trabajadas a la par y con la misma atención. Esa dimensión política se puso en juego al asumir que había una responsabilidad de participar como equipo de investigación en cárceles, de una universidad pública, ante una problemática a todas luces acuciante en términos de construcción de lo común.

Analizar la demanda implicó, entonces, devolver el malestar, interrogar sobre qué ideas se construye lo común en esa comunidad, cuál era el verdadero problema o qué otros problemas eran solapados por este emergente y qué otras voces no entraban en escena. De este modo, se visibilizaron “nuevos viejos” problemas no resueltos, conocidos por todos pero que no habían generado movilización ni búsqueda de información para argumentar el rechazo con el mismo tipo de urgencia con que se movilizaron ante este “enemigo”.

Propósito y ejes de la intervención

El núcleo del asesoramiento lo constituyó el conversatorio, orientado a contribuir al debate de la problemática planteada por integrantes de la comunidad para dialogar, escuchar interrogantes y aportar información acerca del tema con la que el equipo contaba. El espacio se concibió como una mesa ampliada de discusión, con características similares a las que ya se habían concretado entre integrantes del equipo de investigación y miembros del concejo deliberante, y no un panel de especialistas como lo solicitaron diversos actores de la comunidad.

Se explicitó el enfoque, la metodología de trabajo y el posi-

cionamiento ético-político del equipo, basado en la noción de “delito” como una construcción social, es decir, que interroga las condiciones y determinaciones sociales a través de las cuales una sociedad produce delincuentes. Esto implica la deconstrucción de la noción ontológica de “delito” o, como menciona Hulsman (1984), analizar las “situaciones problemáticas” existentes en lo social que, tras varias selectividades se transforman en un catálogo de delitos singulares de un tiempo y sociedad específica, que sólo congelan ese conflicto original suspendiendo la resolución del mismo y otorga, según Zaffaroni (2012), un status de fe al poder punitivo, comparable al de la religión.

Desde la criminología crítica, intentamos contribuir a la tarea de contener el poder punitivo del Estado, como meta delineada en un Estado democrático como el nuestro, en cumplimiento de todos los Pactos y Tratados Internacionales de DDHH vigentes; y, en esta oportunidad, enfatizar el párrafo final del artículo 1 de la ley de ejecución de la pena referido a la comprensión y el apoyo de la sociedad en la reinserción social. Esta finalidad explícita de la pena de prisión es, quizás, la menos tematizada en traducción de políticas públicas dirigidas hacia la comunidad. En esta línea, planteamos que, como sociedad, posiblemente no hemos encontrado otras formas de gestionar los delitos y sólo imaginamos soluciones punitivistas, emergiendo la prisión como única y mágica respuesta social.

Asimismo, seleccionamos qué información brindar atendiendo a su relevancia y a lo que se visualizó como problemática, particularmente las altas tasas de encarcelación en Argentina y Latinoamérica en función de decisiones de política criminal que determinan cuáles son los delitos encarcelables y cuáles no; detallamos cuáles son los principales delitos por los que se encarcela en Argentina -contra la propiedad (robos y hurtos en sus diversos formatos) y los relacionados con venta y tráfico de estupefacientes- y la selectividad del sistema penal; es decir, que no atrapa a todas las personas que cometen delitos sino sólo a aquellas que han sido previamente seleccionadas por los sucesivos filtros legislativos, policiales, judiciales, penitenciarios y otros (Zaffaroni, 2003).

También informamos sobre la cárcel, entendida como una institución cuyo origen está relacionado con la sociedad capitalista y el nacimiento de la sociedad industrial, que administra dolor de forma deliberada. En la convicción de que la cárcel no

“Nos trataron de igual a igual”. Una experiencia museológica en el Establecimiento Penitenciario N° 4 Colonia Abierta de Monte Cristo.

Mariela Eleonora Zabala¹ y Marina Liberatori²

Introducción

Este artículo surge del trabajo en territorio realizado en el año 2018 en el marco del Proyecto de Extensión ¡A Liberar las Musas! Los museos en la cárcel (2018-2019)³, asesorado, acompañado y financiado por el Programa Universidad Sociedad y Cárcel, (PUSyC) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Este fue un trabajo colectivo en torno a una propuesta museológica que llevamos a cabo en el Establecimiento Penitenciario N° 4 Colonia Abierta Monte Cristo. Participamos desde el área pedagógica de cuatro museos de la provincia de Córdoba: Museo Municipal Genaro Pérez, Estancia de Jesús María- Museo Jesuítico Nacional, el Museo Escolar Garzón Agulla y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

1 IDACOR (CONICET), Museo de Antropología y Lic. En Antropología, FFyH-UNC, doctora en Ciencias Antropológicas, docente-investigadora, ¡A Liberar las musas! Los museos en la cárcel. Financiado por la Secretaría de Extensión de la UNC. Mariela_eleonora@yahoo.com.ar

2 IDACOR (CONICET), Museo de Antropología y Lic. En Antropología, FFyH-UNC, doctora en Ciencias Antropológicas, docente-investigadora, ¡A Liberar las musas! Los museos en la cárcel. Financiado por la Secretaría de Extensión de la UNC. marinalibertori@gmail.com

3 Cabe mencionar a los integrantes de dicho equipo: Camila Acuña (Estancia de Jesús María- Museo Jesuítico Nacional. Ministerio de Cultura de la Nación), Olga Bartolomé Estancia de Jesús María- Museo Jesuítico Nacional. Ministerio de Cultura de la Nación y Museo Escolar Garzón Agulla), Claudia Rivarola y Cristina Agued (Museo Municipal Genaro Pérez. Secretaría de Cultura. Municipalidad de Córdoba), Mónica Romero (Museo Iberoamericano de Artesanías. Secretaría de Cultura. Municipalidad de Córdoba), Mariela Zabala, Marina Liberatori, Agustín Villarreal y Paula Esquivel (Museo de Antropología-UNC). Colaboraron también Pablo Colazo y Reina Orue (Museo Escolar, Garzón Agulla). Durante estos dos años nos acompañaron y fueron indispensables las personas detenidas en Monte Cristo quienes participaron de este proyecto. También Marcia Videla Ayala y Nahuel Blazquez del PUCyC, el personal del Servicio Penitenciario: Víctor Lujan, Gloria Recalde, Nora Delgado y Eugenia Rojo. A todos nuestra gratitud.

Esta experiencia constó de 8 encuentros y 4 visitas a los museos antes mencionados. Durante el 2019⁴ habíamos programado 8 encuentros y si bien teníamos organizada sólo una visita a un museo, desde la dirección del Establecimiento Penitenciario de Monte Cristo nos pidieron agregar 4 visitas más afrontado los gastos económicos de tal pedido.

Durante los encuentros abordamos los conceptos de memoria e identidad, y nos apoyamos en herramientas teóricas de la Antropología, la Museología Social, la Literatura y el Arte. Usamos como estrategia pedagógica la narrativa de cuentos tradicionales para evocar historias de vidas, memorias personales y deseos. La producción museográfica fue una muestra itinerante que se conformó de piezas realizadas por los internos en instancias del taller. También en 2019 realizamos taller de collage en los cuales surgieron cuestiones constantes relacionadas con lo que los participantes consideraban “bueno” y “malo”, “lindo” y “feo”. Estos culminaron con una muestra fotográfica con las producciones realizadas.

Como trabajadores de museos apostamos a que nuestras instituciones trabajen en el territorio con otros actores sociales, en este caso los privados de libertad, como modo de crear nuevos patrimonios y narrativas que representen nuestras memorias colectivas e incluyan las identidades de todos. Consideramos que las personas presas no deberían estar privadas de la educación y la cultura, ya que los entendemos como un Derecho Humano Universal.

El objetivo de este artículo es compartir algunas reflexiones acerca de la “condición de estar preso” en Monte Cristo a partir de lo compartido en los talleres y las visitas a los museos. Como nos enseñó Roberto⁵, no soy preso, “no se es preso, se está preso y es una condición pasajera”. Así mismo las diferencias de género que se dan entre los internos y las porosidades entre el afuera y el adentro en instituciones que parecería que eso es imposible.

Asimismo compartimos algunas similitudes entre estar preso y ser un trabajador de museos del estado para el cumplimiento de normas.

4 Financiado según la Secretaria de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba según Resolución SEU n° 19/2019

5 Todos los nombres de personas que aquí citamos son ficticios para preservar la identidad e intimidad de las personas.

Monte Cristo: de la Cárcel a la Colonia y de los museos a la Colonia

“La Colonia” es una cárcel con régimen semi-abierto lo que posibilita la salida de los detenidos bajo distintas modalidades. Esto se diferencia de una cárcel “común” en la que los presos tienen la salida restringida porque, justamente, están privados de libertad. Las personas que acceden a Monte Cristo provienen de diferentes penitenciarías de la provincia de Córdoba, pero deben cumplir una serie de condiciones tales como, estar transitando el último tramo de su condena, “contar con las fases” y un “buen concepto” relacionado con su conducta. A lo largo del desarrollo del Proyecto fuimos conociendo algo de las trayectorias de los internos, lo que nos posibilitó saber que cuando dicen “último tramo” están haciendo referencia a tiempos muy distintos, para unos son días, para otros meses y para otros años. Esto hace que el grupo de participantes del Proyecto puede cambiar a lo largo del año, por lograr su libertad o porque vuelven a la “cárcel”.

Hasta abril de 2018, “la Colonia” era una institución “masculina”. Coincidió con el comienzo del Proyecto la incorporación de 8 mujeres provenientes del Complejo Penitenciario n°1 Reverendo Francisco Luchesse ubicado en la ciudad de Bouwer. La llegada de ellas produjo cambios profundos en torno a las prácticas y al funcionamiento del Establecimiento. Para nuestro equipo fue enriquecedor porque pudimos conformar un grupo más heterogéneo y repensar la identidad a partir de las cuestiones de género que iban surgiendo. Algo no muy frecuente en estos contextos. A tal punto es esta diferencia que los guardias cárceles también están en habitaciones contiguas.

De esta diferencia también daba cuenta Marcia Videla Aya-la quien afirmaba, por su experiencia, que las mujeres “reciben una doble condena”, las sociales y familiares. Entonces son las que menos propuestas de actividades extracurriculares reciben, y las que son menos visitadas por sus familiares con respecto a los varones. A lo largo del Proyecto esto lo pudimos ir conociendo de la boca de las mismas internas.

Carlos nos contaba durante una de las visitas al Museo de Antropología, “Esto es una cárcel, pero es diferente, nosotros

preferimos decirle Colonia". Él está preso hace muchos años y ha pasado por varias penitenciarías de todo el país. Desde su mirada "la Colonia" le posibilita más libertad no sólo por el régimen de las salidas, sino también en lo que refiere a la circulación interna dentro del Establecimiento. Carlos nos hacía notar las diferencias en las espacialidades con una "cárcel común". Puesto que Monte Cristo es un predio rural de varias hectáreas que no se divide en pabellones, sino en "sectores" constituidos por viviendas "que son como casitas, pero nosotros podemos circular por donde queramos, si necesitamos pensar podemos ir a dar una vuelta a donde están los animales o a la huerta, donde sea". El horario de cierre de las habitaciones es a las 24hs y se abren a las 7hs del otro día. En el predio existe un espacio de huerta, granja agrícola, criadero de cerdos y pollos, y un vivero. También un espacio donde funcionan los talleres de costura, carpintería, panadería y herrería; una sala de faena, la "escuela", la enfermería, la cocina, el casino y una sala para recibir las visitas.

Así como Carlos contaba su modo de habitar la Colonia, en el primer encuentro del proyecto Alcira, una de las internas, quien también se encuentra cumpliendo condena desde hace varios años, tomó la palabra y dijo mirando a los varones: "por favor, cuando nos sacan a caminar hasta la tranquera no nos sigan porque si no a nosotros nos meten adentro de nuevo. Como tampoco se pongan a charlar en la puerta nuestra porque no nos sacan". Acá comenzaban a aparecer las diferencias entre varones y mujeres, puesto que ellas no tienen la misma libertad que los varones. En este sentido, Alcira contaba que si necesitan salir de su casa, deben solicitar la compañía de una guardia cárcel de sexo femenino. Ella nos contaba que esta diferencia se debía a una medida de protección y cuidado hacia las mujeres "para evitar que sean asediadas sexualmente por los internos hombres". Esta misma diferencia también la descubrimos en el modo que llegaban al espacio de la escuela. Las mujeres llegaban todas juntas y venían acompañadas por una guardia-cárcel. En cambio, los varones iban llegando a los encuentros de modo individual, luego de la "fajina" o de alguna otra actividad.

Como podemos observar existe una desigualdad en relación al género que está sujeta a la concepción de que existen cuerpos que "deben ser cuidados" de aquellos que pueden circular libremente por el espacio. Para Segato (2010) el género es una

categoría que organiza la estructura de relaciones sociales y los significantes a partir de los cuales se percibe y se construye la misma. *Esta estructura impone al mundo una ordenación jerárquica y contiene la simiente de las relaciones de poder en la sociedad* (Segato, 2010: 55). Otros autores a los que refiere Segato, como Simone de Beauvoir y María Luisa Heilborn, analizan cómo se da una oposición binaria en esa estructura en la cual existe una distribución desigual de poder, *que puede contener la posibilidad de inversiones y permutas pero nunca de simetrías* (Segato, 2010: 55). A su vez, esa estructura simbólica es la que viene definiendo histórica y culturalmente las feminidades y masculinidades y la que ordena, regula y norma las relaciones entre ellas. Por tanto, la moralidad está muy relacionada con este sistema simbólico de valores que se traduce en las relaciones concretas entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, nuestro Proyecto intentaba ofrecer un espacio de encuentro entre todos, que les permitiera vincularse de otro modo. Así, trabajamos sobre narraciones orales que daban cuenta de los sueños que cada uno tenía y se creaba un clima propicio para poder compartir las experiencias y emociones. En muchas oportunidades los internos nos decían que se sentían muy cómodos y a gusto no sólo con nosotros, sino también con la posibilidad de conversar con otros internos con los que no tenían la posibilidad de hacerlo fuera del taller. Especialmente en torno a la relación entre los varones y las mujeres.

Aunque Monte Cristo es una cárcel semi- abierta, no puede dejar de pensarse como una “institución total” (Goffman, 2001), donde el encierro se construye a partir del disciplinamiento de las personas recluidas, sujetas al control y regulación de la vida, que se extiende también a sus experiencias corporales para convertirlos en *cuerpos dóciles* y manejables (Foucault, 2012). Sin embargo, diversos trabajos tales como, (Ojeda, 2013; Corazza Padovani, 2015; Ferreccio, 2017) relativizan esta idea totalizante de las instituciones carcelarias y ponen en tensión categorías que a menudo se piensan estancas como por ejemplo, adentro/afuera. En la Colonia a medida que íbamos estrechando lazos de confianza con los internos y con el servicio penitenciario fuimos pudiendo sortear dificultades como por ejemplo, una vez una de las participantes del equipo olvidó su Documento Nacional de Identidad y los guardias varones, quienes controlan el ingreso y egreso de las personas, la dejaron ingresar

igual con sólo hablar con una de las docentes. Esto era impensado para nosotros que pudiera suceder en una cárcel. De esta manera, las posibilidades de acceso y permanencia a la Colonia permiten reflexionar acerca de que los límites totalizantes de la institución carcelaria se vuelven relativos.

Si bien no podemos desconocer las diferencias entre los internos quienes tienen la salida restringida y nosotros que venimos “de afuera” lo que estamos intentando señalar es que las normas institucionales alcanzaban a todos indistintamente de si estábamos o no presos. Más aún que esos límites muchas veces eran impuestos por nuestras propias instituciones y no por el control carcelario. De esta manera, muchos de nosotros teníamos que tramitar “pases y permisos” para presentar ante nuestros museos como prueba de haber estado “cumpliendo horas” fuera de los mismos.

Nosotros, al igual que los internos éramos un grupo heterogéneo de personas con trayectorias personales y laborales diversas y provenientes de instituciones estatales diferentes, aunque quizás con un punto en común: el interés porque los museos, como espacios de cultura, lleguen a las personas privadas de libertad quienes no podrían acceder de otra manera. Más aún, como varios autores proponen (Wacquant, 2010; Antillano, 2015) un gran porcentaje de la población carcelaria de Córdoba proviene de villas y barrios empobrecidos, por lo que el horizonte de posibilidades de acceder a museos y espacios artísticos de esa índole era escaso. De esta manera, buscábamos acercar esa posibilidad a los presos.

Entonces así como ellos iban de cárceles comunes ubicadas en distintas ciudades de la Provincia de Córdoba a Monte Cristo, nosotros íbamos de distintos museos de la ciudad y de la Provincia de Córdoba a Monte Cristo. Al igual que los internos era la primera vez que íbamos a la Colonia. Si bien como equipo habíamos realizado otras intervenciones en territorio, esta era la primera que nos unía en un Proyecto anual con visitantes de museos privados de su libertad. Todos los integrantes tuvimos que pedir permisos, hacer hojas de salida y hojas de rutas para visitar los museos así como lo hicieron desde la Escuela para los internos. Para todos, todo era nuevo.

Mirar al “otro” como aporte a los Derechos Humanos

“Es un espacio importante para los privados de libertad, podemos hablar, nos tratan de igual a igual. Nos hicieron ver que somos seres humanos a pesar de que estemos en este lugar”. Decía Cristian una mañana mientras tomábamos mate en el taller y conversábamos de cómo nos íbamos sintiendo. Otros comentaban que valoraban que hubiera personas interesadas en ir hasta Monte Cristo para brindar un curso, un espacio de aprendizaje. La mayoría remarcaba su condición de preso y de estar cumpliendo un castigo social por el error que habían cometido. Sin embargo, explicaban que sentían el desprecio social por causa de los “errores pasados” y por tanto, se sorprendían gratamente del interés de llevar una actividad para ellos. A lo largo de los encuentros en Monte Cristo y en las visitas a los museos a menudo surgían situaciones que habilitaban este tipo de observaciones por parte de ellos. Así, pudimos escuchar y sentir algunas emociones que ellos transmitían como era la vergüenza, la humillación y el desprecio de los de “afuera”. Una preocupación constante es la salida y su vuelta o no a su lugar de origen. Para algunos es impensable, y para otros no saben qué van a hacer, si los van a saludar o no.

Así como ellos sentían y vivían esas emociones, nosotros en el Encuentro de Educadores de Museos⁶ y en nuestros museos sentíamos mucho apoyo, contención y “admiración” por la tarea que realizábamos. En los museos que visitamos los directores así como los colegas fueron los anfitriones, compartimos la comida, el recorrido de salas y las conversaciones.

Según Miller (1997) existen diferentes desprecios sociales que se construyen en relación a los “otros”. Por ejemplo, él analiza el desprecio hacia los judíos, las mujeres, los obreros, los adolescentes quienes han compartido, a lo largo de la historia, un “estatus de inferioridad” aunque no se encuentre configura-

⁶ El espacio es un colectivo de trabajadores de museos de la provincia de Córdoba avocados a la tarea de difundir e interpretar el patrimonio. Conformado en 2012, el espacio está integrado por educadores patrimoniales que participamos en representación de nuestras instituciones de pertenencia -actualmente, alrededor de 30 organismos de dependencia municipal, provincial y nacional- o bien como profesionales independientes. Nuestro objetivo es registrar y documentar acciones educativas, promover prácticas comprometidas social y políticamente, y reflexionar -desde la museología crítica- en torno al quehacer educativo en los museos. <https://educadoresdemuseos.wordpress.com/>

do de la misma manera. Para este autor el “desprecio” y el “asco” marcan, en este sentido, fronteras y jerarquías sociales. El primero acentúa las diferencias sociales, mientras que el segundo, marca límites culturales y morales relacionándose con las nociones de puro y de impuro, de lo bueno y lo malo, de lo normal y de lo que se aleja de la norma produciendo incertezas. Estas incertezas son precisamente las que ocasionan un miedo social y culturalmente construido hacia lo desconocido y lo que se aleja del consenso social de la normalidad. Por tanto, las cuestiones relacionadas con lo normal y lo que se desvía de la norma están siempre relacionadas con valores morales que son construidos colectivamente. En este sentido, Becker (2012) analiza la desviación social no como un problema en sí mismo, sino con un comportamiento que se vincula con la respuesta de los demás. Este autor considera a las sociedades modernas como muy diferenciadas por franjas de clase, étnicas y culturales. Por tanto, el sistema de reglas no es unívoco para todos y quienes diseñan las reglas son sólo una parte del grupo social. Mientras que la parte *marginal* queda afuera de este proceso, siendo muchas veces acusados de romper las reglas que otros diseñaron y por las cuales no se ven beneficiados. Por otra parte afirma que *la capacidad de establecer reglas y de imponerlas a otros responde esencialmente a diferencias de poder.* (Becker, 2012:36)

Ponemos sobre la mesa estas discusiones para repensar cómo con este Proyecto pudimos acercarnos a personas que están condenadas por haber cometido un delito, es decir que transgredieron una regla penal. Aunque no es nuestro objetivo problematizar sobre la legitimidad de las normas por las cuales nos regimos como ciudadanos, si intentamos relativizar la mirada para poder humanizar a ese “otro” con quien trabajamos, más allá de las razones por las cuales se encuentran recluidos. Más aún, no ha sido del interés de este equipo de trabajo indagar sobre los crímenes que ellos cometieron. En cambio, nos interesa poner al descubierto cómo las personas que son socialmente vinculadas con lo desviado, con el delito, valoran el hecho de no ser nuevamente castigadas al ser juzgadas negativamente por la sociedad. Por tanto, este taller así como otras actividades que diferentes equipos y organizaciones sociales les ofrece, se convierten en espacios catalizadores de emociones, más allá de la actividad concreta que se propone.

Conclusiones

Intentamos mostrar aquí que muchas de las fronteras que por momentos parecen estáticas y cristalizadas como “adentro” y “afuera”, “lo bueno” y “lo malo” en verdad son relativas, porosas y construidas socialmente, lo que significa que tienen un fluir constante. Asimismo queremos dar cuenta que habitar Monte Cristo no es lo mismo para varones que para mujeres. Sin embargo, entendemos que existen cuestiones vinculadas con el poder de quienes tienen la legitimidad para definir las y en ese sentido son categorías y fronteras morales que definen un modo de concebir y de estar en el mundo, en la cárcel. También descubrimos que las instituciones totales cambian. En este caso, con la introducción de las mujeres.

Desde nuestro equipo y desde las trayectorias heterogéneas que nos caracteriza, no sólo porque venimos de museos diferentes, con propuestas culturales distintas, sino también porque tenemos formaciones diversas, podíamos observar y aportar algo en cada encuentro y lo que nos vinculaba, nuestro punto en común, era la idea de horizontalidad y construcción colectiva de saberes. Más aún, en nuestro equipo nos beneficiamos de la diferencia y tomamos desde la antropología, la historia, la educación, la museología, las artes plásticas y el teatro para construir un espacio de libertad para crear, para expresar y para ser “con el otro”. Al fin y al cabo todos somos un poco “otros” en los diferentes espacios por los que transitamos. Por tanto, consideramos que relativizar las fronteras morales se vuelve una alternativa de inclusión.

Bibliografía

Antillano, Andrés. 2015. Cuando los presos mandan: control informal dentro de la cárcel venezolana. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Venezuela.

Becker, Howard. 2012. Outsiders. Hacia una sociología de la desviación. Siglo XXI. Argentina.

Corazza Padovani, Natalia. 2015. Sobre casos e casamentos: afetos e amores através de penitenciarias femininas em Sao Paulo e Barcelona. Mimeo. Tesis de Doctorado en Antropología- Universidad federal de Campinas.

Ferreccio, Vanina. 2017. La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento. Prometeo. Buenos Aires.

Foucault, Michel. 2012. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. Buenos Aires.

Goffman, Erving. 2001. Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu. Buenos Aires.

Miller, William. 1997. *The anatomy of disgust*. Cambridge: Harvard University Press.

Ojeda, Natalia. 2013. La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres. Mimeo. Tesis de Doctorado en Antropología Social. UNSAM. Bs As.

Segato, Rita. 2010. Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Prometeo. Bs As.

Wacquant, Loic. 2010. Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social. Gedisa. Barcelona.

Sobre la violencia política y el discurso policial en los informes “reservados” del Departamento de Investigaciones del Territorio Nacional de La Pampa (1943)

Magalí Gómez y Federico Salvarredi¹

Este trabajo rastrea algunos elementos del desarrollo ideológico de la policía del TNLP durante la década del '40 que fundamentó la violencia institucional y la represión estatal contra trabajadores en el noroeste pampeano. Creemos importante analizar los fundamentos ideológicos actuantes en el desarrollo de las estructuras burocráticas estatales en el TNLP que justificaron el accionar persecutorio. Tales ideas tenían sus raíces en procesos represivos previos, como el exterminio indígena, y en la ideología positivista y liberal, hegemónicas en la época de la constitución del estado nacional argentino.

Asimismo proponemos un abordaje preliminar para el estudio de los “archivos de la represión” desde la perspectiva teórico-metodológica del análisis del discurso desarrollada por Voloshinov (2009) -incluidos algunos conceptos de Bajtín (1986)- y a partir del cruce teórico con antecedentes de investigación social e historiográfica general y del período en estudio (Agamben, 2004; Benjamin 1991; Camarero, 2007; da Silva Catela, 2002; Eilbaum, 2004; Etchenique, 2001; Fernández Marrón, 2006; López Cantera 2014, Marengo, 2015, Rafart, 2014; 2013; Philp, 2009; Zink, 2008). En particular, nos focalizamos en los documentos que surgen de las actuaciones policiales llevadas a cabo por el Departamento de Investigaciones, Sección Orden Social y Político, durante la represión “anticomunista” contra los hacheros durante la década del '40 bajo la situación de “estado de excepción”. Nos interesa explorar brevemente algunas líneas de análisis concernientes a los archivos policiales de períodos previos a la última dictadura argentina, un tema que aún no ha sido lo suficientemente explorado para la región patagónica.

1 UNC-UNLPam y UNCuyo-Unlpam respectivamente. Integrantes del proyecto “Formas de la política Argentina, 1955-2015”. IESH. UNLPam. fedemza@gmail.com

Algunas consideraciones teórico metodológicas

Para llevar adelante nuestra investigación utilizamos una serie de herramientas teóricas para analizar documentos como los archivos policiales, en los cuales se entrecruzan, de forma explícita o tácita, diversas ideas sobre las prácticas que se realizan desde la policía.

Caracterizamos a los documentos que surgen de las actuaciones policiales contra los hacheros como *archivos de la represión*, definidos como objetos secuestrados a las víctimas o producidos por las fuerzas de seguridad en acciones represivas perpetradas durante las dictaduras militares en los países del Cono Sur. Al hablar de archivos estamos haciendo referencia a una categoría que es una herramienta heurística y un objeto de análisis. Consideramos relevante advertir que estos archivos no deben analizarse bajo la consigna de que esconden *per se* la “verdad” sobre la dictadura, ya que esta representación causa -tal como arguye da Silva Catela (2002)- la creencia complementaria sobre un poder de revelación extraordinario y abstraído de la situación discursiva concreta en que se generaron. Esta autora señala acertadamente que entre los documentos que se encuentran hay declaraciones realizadas bajo amenaza, tortura, o documentos que inculpan a terceros, asignados a personas concretas pero muchas veces con firmas falsificadas.

El estudio del proceso histórico del cual son parte la represión anticomunista y las detenciones de los hacheros exigen que tomemos en cuenta para nuestro análisis tal advertencia ya que el contenido de tales archivos debe ser interpretado como un conjunto de enunciados propios del discurso que tenían en la época los integrantes de las fuerzas represivas actuantes en esos hechos.

Estos elementos ideológicos existen como una realidad discursiva que influye en el desarrollo de los procesos históricos. Llamamos a tales elementos *ideologemas* (Bajtín, 1986), concepto que remite a todo signo ideológico producido por los seres humanos, pero que está conformado por una materialidad simbólica específica (como palabra, como objeto, como práctica) y una materialidad social en el sentido de ser portadora de una fuerza social en el seno de la interacción discursiva de determinado grupo. Cabe mencionar que la categoría de ideograma es similar a la categoría de *signo ideológico* a partir del

cual desarrollamos un análisis de los procesos de *incorporación del discurso ajeno* (Voloshinov, 2009)² como origen del *dialogismo* que genera la dinámica de la ideología. Nos interesa analizar cómo se da el intercambio, cruce, desplazamiento de contigüidades y la alternancia de voces que traman todo texto.

Para la caracterización del contexto histórico de las prácticas y los discursos ideológicos que analizamos incluimos la categoría de *estado de excepción* para comprender el carácter específico de la *violencia policial*. Este concepto fue desarrollado por Giorgio Agamben (2004) a partir de la expresión planteada por Walter Benjamin (1991) sobre el estado de excepción como regla. Para Agamben, éste sería un nexo fundamental propio del orden legal imperante entre elementos pretendidamente opuestos como la violencia y el derecho, pero que en realidad están íntimamente ligados. Así, cuando el *estado de excepción* se vuelve efectivo, paradójicamente se rompe, se separa y opone a sus elementos constitutivos.

Nos interesa señalar cómo en momentos de “suspensión” de las garantías constitucionales (como la dictadura de P. Ramírez) se buscaba dotar al Estado de una legislación que diera algún fundamento al estado de excepción imperante, lo que entendemos como intentos de legislarlo. Es aquí donde el concepto de *violencia policial* es aplicable en la acepción que le diera Benjamin (1991), como una violencia que aparece en los momentos en que el Estado, ya sea por impotencia o por los contextos inmanentes de cada orden legal, se siente incapaz de garantizar por medio de ese ordenamiento los propios fines empíricos que persigue a todo precio, situación que permite la irrupción de la policía allí donde no existe una clara “situación de derecho”.

Marco de referencia

Durante la última parte del siglo XIX los fuertes cambios que se desarrollaban en las sociedades llevaron a toda una clase de pensadores, políticos y militares a plantearse la necesidad de combinar la mano dura del gobierno con un conjunto de políticas destinadas a controlar y detener el descontento social, diferenciando entre los elementos sociales “útiles” (a los que

2 Según Voloshinov (2009), el discurso ajeno es discurso en el discurso enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado.

se aplicaría la *corrección*), de los elementos identificados como enemigos de la sociedad de su tiempo (destinados al exterminio). El objetivo era plantear una forma de intervención del Estado en la sociedad, según el modelo bismarckiano. Es decir, una serie de instituciones y políticas destinadas a fundamentar un “Estado social” que pudiera oponer resistencia a lo que se entendía como una mayor influencia del “mundo del delito” sobre el “mundo del trabajo” (Etchenique, 2001; Rafart, 2004).

Los años 30: “marcados a fuego”

Bajo las diferentes dictaduras y gobiernos “fraudulentos” de esa época se desarrolló en Argentina un proceso de profesionalización de las fuerzas policiales dedicadas a la represión política, particularmente en contra del comunismo³. En 1931 fue fundada la Sección Especial de Represión al Comunismo (SERC), que dependía de la vieja Sección creada en la década del '10 con el objetivo de reprimir todo tipo de acción política considerada como “atentado al orden social”.

Las actividades que realizaba la SERC pueden ser descriptas a partir de dos ejes. Uno, la preocupación ya expresada por el Ministro del Interior, Leopoldo Melo, sobre las “nuevas formas de actividades ilícitas”, denominación que daba a las acciones de la clase obrera en general, calificadas también de “acciones disolventes”. El otro eje apuntaba a la cuestión de la ayuda jurídica que recibían los militantes a través de Socorro Rojo Internacional (López Cantera, 2014).

En su informe, conocido luego como “Informe Melo”, el ministro llamaba a las tendencias comunistas “tendencias delictivas” que según su visión habían surgido tras el estallido de la Revolución Rusa. Ante tales alertas el ministro exigía la creación de leyes que sirvieran de herramienta para la “acción preventiva que realizaba la policía en defensa de lo social”, cuestión que debía servir para controlar las actividades políticas desregula-

3 H. Camarero (2007) sostiene que en la Argentina de entreguerras el PC logró agrupar a miles de militantes, montó una densa red de agitación y propaganda, lideró conflictos gremiales trascendentales y se convirtió en la organización más poderosa en el proletariado industrial, superior a las otras corrientes con las que venía disputando espacios.

das hasta el momento, como era el caso del comunismo.

Una “policía sanitaria” para “curar las enfermedades de la patria”

Este discurso fue retomado en el proyecto de ley de represión al comunismo del senador conservador por Buenos Aires Matías Sánchez Sorondo. El proyecto contó con el apoyo de grupos nacionalistas y la iglesia, cuyo encono anticomunista había crecido aún más luego de la huelga de de la construcción dirigida por el PC en 1936. A pesar de esto, el proyecto de Sánchez Sorondo (1938) sólo fue aprobado en Senadores, por lo que no se convirtió formalmente en ley. Sin embargo, podemos encontrar en sus discursos varios de los elementos fundamentales de la ideología anticomunista con que se la instruiría a las fuerzas represivas a partir de los años '30.

El principal objetivo de tal recurso era la proscripción del PC. En sintonía con el discurso positivista, Sánchez Sorondo (1938) afirmó que el comunismo, en tanto “delito nuevo e internacional”, necesitaba una legislación nueva y que los Estados debían perseguir el comunismo dentro y fuera de sus fronteras, ya que era un caso de *policía sanitaria*.

Llegado a este punto, podemos añadir que tal discurso higienista no era exclusivo de Sánchez Sorondo. Miguel Duval (1945), general retirado y gobernador del TNLP durante el período en estudio, era un férreo defensor de las teorías de la criminología y de la defensa social. Recordemos que durante sus gestiones se llevaron adelante distintas acciones para “profesionalizar y homogeneizar jurídica, normativa y procedimentalmente al cuerpo policial”.

Los años '40: extirpar al malón rojo

El TNLP no fue ajeno a la mayor criminalización de la protesta social acaecida a nivel internacional y nacional. Durante 1942 se asistió a la creación de la Sección Orden Social y Político dependiente de la Policía del TNLP con el objetivo de vigilar las actividades de partidos políticos y de organismos obreros y patronales (Zink, 2008).

Luego del golpe militar de 1943 se tomaron una serie de medidas restrictivas, como la disolución de los partidos políticos y

la intervención de los Concejos en los Territorios Nacionales. Una de las CGT, la más influenciada por socialistas y comunistas, fue disuelta tras el golpe. En La Pampa, Duval continuó en la gobernación y fortaleció el aparato burocrático estatal.

La segunda gran hachada

Con el comienzo de la segunda guerra mundial, se repitió la situación de faltantes de carbón para las locomotoras, por lo que se recrudeció la tala masiva del caldén como fuente de combustible, motorizada a su vez por el boom del “parquet”.

En esa situación, los centros madereros locales reunían un importante contingente de hacheros, quienes trabajaban en las más penosas condiciones. Esa situación dio espacio a que el PC iniciara un embrionario trabajo de organización en los obrajes. La mayor parte sus militantes provenían del TNCh. Entre las actividades políticas que llevaron adelante sobresalió la colecta de fondos en pos de la liberación de los militantes comunistas presos, según se desprende de los materiales incautados por la policía.

Sobre los procedimientos policiales

Creemos necesario describir brevemente el derrotero que siguieron los detenidos para facilitar el posterior análisis de las actas policiales presentes en el expediente de carácter reservado enviado al Ministerio del Interior⁴. En primer lugar, es importante mencionar que la policía del TNLP había sido avisada de la presencia de hacheros “militantes” por sus pares del TNCh (7 de diciembre). Estos últimos habían detenido allí a un activista a quien le habían sustraído cartas de intercambio con los hacheros chaqueños que se hallaban trabajando en suelo pampeano. Ante tal aviso, el jefe de policía Viviani Rossi ordenará al Comisario de Investigaciones la realización de las “detenciones, allanamientos y secuestros” en los obrajes (7 y 8 de diciembre). En tales requisas detuvieron a cuatro hacheros. Luego de ela-

4 Ministerio del Interior (M.I). Expediente N°954. Diciembre de 1943. Comisión de Ordenamiento de Archivos. Fondo Documentos Secretos, Confidenciales y Reservados. Agradecemos a la Dra Claudia Salomón Tarquini por facilitarnos copia de tales archivos.

borar las actas y los prontuarios de cada uno de los detenidos, Viviani Rossi solicitó su traslado por considerar “inconveniente su permanencia atento la naturaleza de la ideología que profesaban”. El 17 de enero de 1944, de acuerdo al artículo 23 de la Constitución Nacional que estipulaba que en caso de conmoción interna se declarara estado de sitio y la suspensión de las garantías constitucionales, el presidente resolvió dejar detenidos y a disposición del PEN a los hacheros.

Sobre los enunciados del discurso policial

Luego de señalar brevemente la situación histórica, nos interesa indicar cómo y a través de qué operaciones discursivas, realizadas tanto a nivel sintáctico como semántico, se impusieron en los textos policiales determinados acentos ideológicos, y cómo tales acciones eran necesarias para la mencionada “construcción del oponente”. Buscamos determinar cómo la incorporación de discursos ajenos fue parte del desarrollo histórico específico que tuvo el discurso ideológico en la policía del TNLN ante los fenómenos políticos perseguidos desde el poder del Estado.

En este caso diferenciamos dos tipos de enunciados:

a) El carácter monológico de los interrogatorios y sus características

Para comenzar nuestro análisis debemos señalar los elementos comunes que comparten el discurso legal y el policial y el hecho de que con su enunciación generan una aparente suspensión del discurso del detenido. Es así como los detenidos eran en realidad “individuos bajo proceso” a los que no se les permitía responder en sus propios términos (ni ser defendidos por un abogado) ni ante el enunciado criminalizador de las leyes de excepción, ni ante los enunciados acusadores de la policía.

Para ilustrar esto transcribimos un fragmento de las actas policiales basadas en las “declaraciones” a uno de los hacheros detenidos:

Los compañeros del obraje...han llegado a comprender, luego de observar detenidamente la conducta de X que su compañía y amistad no eran cosas convenientes para ellos, porque además de no interesarse por los problemas del trabajo pasaba el tiempo en continuas libacio-

nes, bebiendo todos los días hasta embriagarse⁵.

En este caso, el carácter inquisidor lo refleja el hecho de existir una estrategia incriminatoria en la elaboración del mismo enunciado posibilitada por la lectura previa de la correspondencia secuestrada. En una de las cartas se mencionaban el consumo de alcohol por parte de X, cuestión que permitió a los policías elaborar las preguntas de forma confusa, para así incriminar más a los detenidos.

Un primer rasgo que podemos analizar es la imposición de un *monologismo policial* en las actas de declaración de los detenidos. Esto puede verse en el carácter de las preguntas, y en las supuestas respuestas casi estereotipadas de los detenidos, el “comunista” apresado e interrogado debía aseverar los dichos implícitos en las preguntas del policía, basados presumiblemente en una estrategia retórica inquisidora a partir de la información proveniente de los materiales secuestrados (también cabe preguntarse si los detenidos fueron sometidos a apremios para sus “declaraciones”). Así, con el mencionado procedimiento, luego pudo luego constituirse el interrogatorio y su resultado como el enunciado de la “declaración del detenido”, que era en realidad el discurso policial con elementos parciales y mínimos del discurso del detenido. Recordemos que las detenciones habían sido ordenadas con anterioridad a las requisas y que la acusación ya estaba confeccionada: “delito de comunista”. Es decir, el interrogatorio, fiel a los postulados positivistas, sólo debía corroborar el “delito potencial” ya presupuesto.

b) El diálogo entre las actuaciones policiales y las leyes

Debemos pasar al segundo caso de nuestro análisis donde analizaremos el dialogismo existente entre el discurso policial y el discurso de los legisladores y demás autoridades del Estado.

Desde una perspectiva relacionada con los *saberes*, y distinguiendo entre saberes doctrinarios y saberes policiales, Marengo (2015) plantea que en estos últimos, como saberes empíricos, si bien no puede hablarse de que exista una “técnica”, sí se desarrollan saberes procedimentales relacionados con la propia burocracia policial en la confección de expedientes. Tanto la observación como la escucha son partes constitutivas del

5 M.I. Expediente N°954.

mencionado comportamiento procedimental de los agentes policiales. En este sentido existe una complementación entre los saberes empíricos y los saberes técnico/doctrinarios. Así, si bien el agente puede conocer sólo en general lo que implica la noción de “enemigo comunista”, es justo en la elaboración de los informes donde se genera esa “integración de ambos saberes”.

El dialogismo entre los informes policiales y el discurso de Sánchez Sorondo

A continuación reproducimos parte del informe que el Comisario realiza sobre el procedimiento:

El principal cabecilla es X, sindicado por todos los detenidos como el hombre que dirige la orientación comunista. No se encontraron folletos ni correspondencia. Z es un activo propagandista del comunismo. Se le encontraron folletos, carnet, estatutos y cartas⁶.

Por la redacción del informe podemos inferir que para el policía toda la organización política y sindical de los hacheros era simplemente una asociación ilícita, sin plantearse en el informe ninguna característica política ni ideológica específica. El ideologema *comunismo igual a delito* está claramente planteado desde una lógica procedimental, desde el mero *saber policial*.

Por otra parte, podemos añadir que en el informe del comisario se incorporan algunos enunciados del discurso de Sánchez Sorondo, precisamente la serie de elementos organizativos, ideológicos, identitarios que el senador había plasmado en su proyecto en una especie de “manual de detección” de comunistas.

Como podemos observar al comparar los enunciados del comisario y los de Sánchez Sorondo, la retórica de los autores de la ley no es incorporada en bloque en las actas policiales. Lo que ocurrió fue que a los enunciados policiales les fueron incorporados elementos propios de la ideología policial, ya presentes como ideogramas desde sus inicios como institución.

Consideraciones preliminares

A partir de un estudio de caso pudimos aproximarnos a al-

⁶ M.I. Expediente N°954.

gunos elementos vinculados con el desarrollo de la ideología represiva del estado durante el siglo XX.

Pudimos plasmar algunas reflexiones iniciales vinculadas a cómo abordar el análisis de los *archivos de la represión* y subrayar la relevancia que tienen tales documentos para reconstruir temas y trayectorias poco explorados para la región patagónica del período en estudio. Además pudimos observar que el desarrollo de los procesos ideológicos tiene una matriz compleja pero rastreable a partir de las marcas discursivas existentes en los documentos. Sin extrapolar sus enunciados más allá de lo que dicen pero sí analizando lo que a veces no dicen, podemos esbozar un análisis más pormenorizado de la cuestión ideológica en el seno de las instituciones represivas. En una primera aproximación, podemos decir que el discurso policial, lejos de ser un discurso de *estilo lineal*, es construido seleccionando los múltiples fragmentos de discursos ajenos de una cultura que es una mezcla surgida “en la frontera”: es compuesto a través de enunciados realizados desde un *estilo pictórico* (el estilo moderno, como síntesis de múltiples enunciados ajenos, que incorpora y reinterpreta la palabra ajena).

Así se fueron configurando en la cultura oficial los grandes monumentos ideológicos (Philp, 2011) que configuran parte de la ideología represiva de la policía en el TNLP de esos años. Profundizar en estos conceptos será un desafío a emprender en futuros trabajos sobre la ideología de las fuerzas represivas en la Argentina.

Bibliografía

Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dovstoievsky*. México: FCE

Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.

Camarero, H. (2007). *A la conquista de la clase obrera (1920-1935)*. Buenos Aires: Siglo XXI

Da Silva Catela, L. (2002). "El mundo de los archivos" en Da Silva Catela, L. y Jelin, E. (Comps.). *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad (195-221)*. Madrid: Siglo XXI.

Duval, M. (1945). *Memorias Gráficas (1939-1945)*. Buenos Aires: Ministerio del Interior. Gobernación de La Pampa.

Etchenique, J. (2001). *Pampa Central. Movimientos provincialistas y sociedad global (1925-1952)*. Santa Rosa: Gobierno de La Pampa.

López Cantera, M. (2014). "Criminalizar al rojo. La represión al movimiento obrero en los informes de 1934 sobre la Sección Especial". *Archivos* nº4 (pp. 101-122). Buenos Aires.

Marengo, E. (2015). *Lo aparente como real: un análisis del sujeto comunista en la creación y consolidación del servicio de inteligencia de la Provincia de Buenos Aires. (1930-1962)*. La Plata: UNLP.

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

Rafart, G. (2014). "Cuando los trabajadores van al juzgado: notas sobre criminalización y judicialización del mundo obrero afincado en la Patagonia". En Mases, E. y Zink, M. (Ed). *En la vastedad del desierto patagónico. (1884-1058)*. Rosario: Prohistoria.

Sánchez Sorondo, M. (1938). *Represión del comunismo. Proyecto de ley, informe y antecedentes I*. Buenos Aires: Imprenta del Congreso Nacional.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Zink, M. (2008). "Del quiebre democrático a la provincialización: un largo recorrido" en Lluch, A. y Salomón Tarquini, C. (Ed.). *Historia de La Pampa I*. Santa Rosa:UNLPam.

Políticas de seguridad y control social: el uso de videovigilancia en un contexto de escalada represiva

Lucía de Carlos¹ y Mariana Lerchundi²

Introducción

Desde la llegada de Juan Schiaretti a su segundo mandato como gobernador de la Provincia de Córdoba, se advierte un intento de poner en crisis la discursividad sobre la “seguridad” -imperante en Unión por Córdoba, entre 1998 y 2015³- la cual retomó categorías bélicas como la “lucha” contra el delito o “combate” a la inseguridad. Se visualiza así, un intento por reemplazar esas conceptualizaciones por un nuevo repertorio teórico basado en la seguridad preventiva que, si bien no es nuevo en la región latinoamericana, sí en la Provincia de Córdoba.

1 Lucía de Carlos es Abogada y Mediadora, asesora en el Tribunal de Cuentas de Río Cuarto, en el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en dispositivos de violencia de género e institucional. Es miembro del Proyecto de Extensión (2019-2020) sobre culturas juveniles y derechos humanos, financiado por la UNRC. Es miembro del Colectivo Marcha de la Gorra (Río Cuarto) y presenta una larga trayectoria en materia de derechos humanos en la ciudad y la región. Mail de contacto: luciadecarloses-tudio@gmail.com.

2 Mariana Lerchundi, es becaria Postdoctoral del CONICET, docente concursada de Teoría Política I (UNRC), miembro Responsable, junto a Liliana Mayer y Marina Larrondo, del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica 2019- 2022 (PICT), sobre juventudes con fondos otorgados por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación. Co-dirige el Proyecto de Extensión (2019-2020) sobre culturas juveniles y derechos humanos, financiado por la UNRC. Es miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO en infancias y juventudes. Es miembro del Colectivo Marcha de la Gorra (Río Cuarto). Mail de contacto: mari_lerchundi@hotmail.com.

3 La Provincia de Córdoba ha sido gobernada desde 1998 a la fecha por la misma alianza electoral denominada primero Unión por Córdoba donde José Manuel de la Sota es gobernador durante 3 períodos: 1) 1998-2003; 2) 2003-2007; 3) 2011-2015, y por Juan Schiaretti por dos mandatos: 1) 2007-2011 y 2) 2015-2019. Posterior a la muerte de José Manuel de la Sota en 2018, la alianza pasa a llamarse Hacemos por Córdoba, donde Juan Schiaretti cumplirá su tercer mandato desde diciembre de 2019.

De la mano de la estrategia descripta, el gobierno propone el “Plan Integral de Seguridad Ciudadana y Prevención del Delito - Córdoba se encuentra” y si bien tiene por objeto el cambio de paradigma de la seguridad y una nueva policía de proximidad llamada Policía de Seguridad Ciudadana y un Código denominado de Convivencia Ciudadana, en los territorios se observa con preocupación el avance de la *policialización* o “escalada represiva”⁴, es decir, la intensificación de las políticas punitivas. Asimismo, si bien el gobernador de la provincia habló de mejor y no más policía, sólo durante su lanzamiento se anunció la incorporación de más de 1.200 efectivos.

La “escalada represiva” emerge en un contexto que expone diversas aristas de nivel nacional, provincial y local. Sobre el primer nivel, *nacional*, interesa remarcar por un lado, las políticas de ajuste y austeridad nacional⁵, que impidieron cada vez a más a la población a mantenerse sobre la línea de pobreza e incluso solventar sus necesidades básicas. Por su parte, las políticas públicas en materia de seguridad y de defensa del gobierno nacional estuvieron orientadas desde su asunción a la represión. Son ejemplo de ello las acciones de la Gendarmería frente a los trabajadores de la empresa avícola Cresta Roja o ante las manifestaciones por el tratamiento de la Ley de reforma previsional; la presentación del Protocolo Antipiquete destinado a “regular” -léase limitar- la protesta social o el protocolo destinado a controlar y discriminar al Colectivo L.G.B.T.; y casos de extrema gravedad como la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado y el homicidio de Rafael Nahuel; la llamada Doctrina Chocobar o el otorgamiento de funciones de apoyo logístico en el marco de la seguridad interior a las Fuerzas Armadas, entre otros (de Carlos y Oviedo, 2018; Lerchundi, 2019).

En lo atinente, al *nivel subnacional* se advierte la articulación de tareas en materia de seguridad con el gobierno *nacional*. No sólo los operativos interfuerzas, de colaboración entre la Policía de Córdoba y las fuerzas de seguridad nacionales, sino además personal técnico. Es decir, a pesar de la supuesta distancia ideológica entre el gobierno provincial, con fuerte participa-

4 Registros reuniones organizativas de la Marcha de la Gorra 2018.

5 Se entiende que bajo el gobierno de Mauricio Macri existe una retirada por parte del Estado de la esfera social y una apuesta securitaria hacia un mayor y más extendido control social.

ción del peronismo, y el gobierno nacional, con participación del radicalismo y el PRO, Alejandra Monteoliva, quien llega a ser Ministra de Seguridad de Córdoba, en 2013⁶, es convocada, por la entonces, Ministra de Seguridad Patricia Bullrich para generar estadísticas para la cartera de seguridad de la Nación.

Por otra parte, en este periodo el cordobés radical Oscar Aguad⁷ asumió como Ministro de Defensa de la Nación. En este marco, la Provincia de Córdoba se encontró habitada por el Ejército quien desarrolló maniobras de prueba y tareas de logística. En los hechos esto fue percibido como un verdadero ejercicio de demostración ocupacional del territorio, en el contexto de continuas movilizaciones y reclamos por diferentes causas, entre ellas, la desaparición forzada de Santiago Maldonado, a cargo de la gendarmería, como se mencionó antes.

Por último, en el plano local es central mencionar que en 2016 se reconfiguraron los poderes políticos locales: desde 2004 no gobernaba la ciudad Unión por Córdoba. Esto supuso la coincidencia partidaria local-provincial que habilitó políticas coordinadas, junto el desembolso de grandes partidas presupuestarias destinadas a la *seguridad*, eje de campaña del actual intendente. Aquí aparecen como punto central *las cámaras de seguridad destinadas a la videovigilancia, sobre las que se repara en esta ponencia*.

Con el propósito de aportar a la caracterización del “nuevo” paradigma de seguridad, que atraviesa las prácticas en los territorios, se propone como objetivo analizar el uso de las cámaras de seguridad, por parte de la policía de la Provincia de Córdoba y describir las articulaciones interagenciales necesarias para su implementación entre el Estado Municipal y Provincial, a partir de 2018 en Río Cuarto. Así, en esta ponencia se retoman dos

6 Luego que Alejo Paredes dejara el Ministerio a causa de la vinculación de la Policía de Córdoba con las redes de narcotráfico. Monteoliva, mano derecha de Paredes, ocupó el cargo de Ministra de Seguridad desde septiembre de 2013 a diciembre de ese año, donde renunció a su cargo luego del autoacuartelamiento policial. Al dejar la cartera de seguridad, Monteoliva fundó una Organización No Gubernamental (Observatorio de Seguridad Ciudadana) de la fue directora del hasta que pasó a ocupar funciones en el Ministerio de Seguridad de la Nación.

7 Oscar Aguad es un político cordobés, cuya participación se desarrolló en el marco de su militancia en la UCR. Ocupó varios cargos, pero nos detendremos en un dato importante. El Ministro de la Alianza Cambiemos, cuyo apodo es “El milico” es acusado de encubrir genocidas en la Ciudad de Córdoba.

ejes, a saber: (a) el análisis del corpus jurídico que habilita la implementación de las cámaras de seguridad; (b) el análisis del corpus de discursos de determinados funcionarios del Estado, cuyos registros son relevantes para comprender las articulaciones gobierno local y nacional y los argumentos que enuncian en el marco de esta política pública.

Ampliación del contexto local.

Como se indicó antes, las cámaras de videovigilancia en la Ciudad de Río Cuarto fueron incorporadas en 2018, en una alianza entre el gobierno provincial y el gobierno local. Su inclusión deviene de una promesa de campaña que, junto a otras estrategias locales, llevan a la Ciudad a participar activamente en la política de seguridad, como es el caso de la incorporación del Ente de Prevención Urbana (en adelante denominado EPU).

En el ámbito local, se registra una reconfiguración de las políticas de seguridad desarrolladas por el Municipio. Desde 2016, tras el triunfo del actual intendente Juan Manuel Llamosas (UPC), se fortalecieron los vínculos con el gobierno provincial, del mismo signo partidario y con ello, la articulación de nuevas políticas de seguridad.

Como parte de esta estrategia, se vació el funcionamiento del Registro Municipal de Detenidos por Contravenciones y Demoras Policiales, legislado por ordenanza 1005/11, bajo la órbita de la Comisión Municipal de la Memoria. Dicho dispositivo fue creado a raíz del ocultamiento de datos por parte de las Instituciones estatales en relación con la aplicación de detenciones en virtud del anterior Código de Faltas, hoy devenido en Código de Convivencia Ciudadana.

En este contexto, el Ente Descentralizado de Control Municipal (EDECOM) creó una nueva dependencia, llamada Área de Prevención Urbana, que delinea al EPU. Dicho dispositivo local busca articular con los Consejos Barriales contemplados en la Ley de Seguridad Provincial. Prevé también incorporación de personal mediante una escasa formación para la mediación del conflicto y precarización laboral (estructura laboral organizada en un esquema de cooperativa de trabajo, sin relación de dependencia con el municipio).

Entre las competencias del personal, se establece el intercambio de información con vecinos y la Policía de la Provincia.

De este modo, el Municipio refuerza el esquema de vigilancia, persecución, y castigo a los sectores sociales vulnerados; mecanismos que continúan criminalizando la pobreza. Al tiempo que se superponen las funciones de los distintos dispositivos de control, ya que el EPU es asimilable en parte a las funciones de la Policía Barrial, que opera bajo el paradigma de proximidad con los vecinos.

Resultados

En orden al título de la ponencia, señalamos que se ubica a las políticas de seguridad en el marco de las políticas de *control social* (Guemureman, 2015) y se las entiende como las respuestas estatales que se gestan en torno a la inseguridad frente al delito. La política de seguridad incorporó progresivamente circuitos cerrados de televisión para monitoreo, entre sus tecnologías de control social y la prevención situacional del delito (Lío, 2012). Producto de la expansión de la *video-vigilancia* la Provincia de Córdoba en 2007 sanciona la Ley N° 9380, que regula el tratamiento sobre imágenes y sonidos obtenidos en la vía pública, en lugares públicos o de acceso público, a través de videocámaras utilizadas por las fuerzas policiales. Desde entonces, comenzó su instalación en la región, sumándose a un conjunto articulado de medidas diseñadas y ejecutadas desde la administración provincial.

A continuación, los análisis de los corpus:

Corpus discursivo

Las aproximaciones exploratorias que se exponen en este campo devienen de un análisis documental (Valles, 1999) *inicial*. Se construyó un amplio corpus que fue recortado para la realización de esta ponencia. En términos generales se incluyen: (a) reportes en las páginas oficiales, de los funcionarios provinciales y locales; y (b) noticias periodísticas en los que aparecen declaraciones de funcionarios provinciales y locales. El cuadro que sigue incluye el nombre de los funcionarios, cargos que ocupan, período en el cual desarrollan/desarrollaron la función, fuente y cantidad de discursos en los que aparece la voz del funcionario. Con el transcurso del análisis se advirtió que en múltiples notas aparece la voz de más de un funcionario,

razón por la cual se reordenó el análisis de ese modo. Se analizaron un total de 28 documentos, en su mayoría provenientes de medios de información digitales⁸.

Funcionario	Cargo	Período	Cantidad de discursos en los que aparece la voz del funcionario	Fuente
Juan Schiaretti	Gobernador de Córdoba	2015- actualidad	9	Medios gráficos de Córdoba
Juan Carlos Massei	Ministro de Gobierno de Córdoba	2015- actualidad	1	
Diego Hak	Secretario de Seguridad de Córdoba	2015- 2018	1	
Alfonso Mosquera	Secretario de Seguridad de Córdoba	2018- actualidad	1	Medios gráficos de Río Cuarto
Juan Manuel Llamosas	Intendente de Río Cuarto	2016- actualidad	16	Página web oficiales
Pablo Pellegrini	presidente del EDECOM	2016- 2018	6	
Guillermo Natali	Secretario de Control y Prevención Ciudadana	2018- actualidad	1	

⁸ En esta instancia, los programas desarrollados por la provincia y el municipio en materia de *videovigilancia* no fueron incorporados. La información que existe sobre ellos se encuentra analizada en el campo corpus jurídico. Asimismo, se eluden las comunicaciones institucionales vía página web o vía redes sociales, por cuanto no representa la voz identificable de los funcionarios, que es el objeto de este apartado. En una próxima etapa se analizarán las aperturas legislativas e inauguración de jornadas en materia de seguridad para ampliar el corpus aquí detallado.

A partir de las búsquedas y recortes posteriores *Juan Manuel Llamosas* presenta mayor frecuencia de documentos cuya voz se expresa. Luego, aparece el gobernador *Juan Schiaretto* y el ex presidente del EDECOM *Pablo Pellegrini*. Mientras que del resto de los funcionarios los escasos documentos hallados impiden advertir el uso discursivo de ellos. Se prevé en una próxima instancia ampliar los motores de búsqueda e incluir otros formatos y registros.

Juan Llamosas. Sus documentos pueden ser reorganizados en tres momentos: (1) la campaña electoral, (2) la convocatoria de licitaciones y apertura de pliegos, (3) la inauguración de la central de monitoreo. En cuanto a la primera, se advierte que en el marco de los actos previos a la elección, el actual intendente expone su preocupación por el *cuidado de los vecinos*. Eje transversal a todas sus exposiciones públicas. En cuanto a la segunda, el intendente habla acerca de la inversión en la ejecución de esta política pública. Hace énfasis en la articulación municipio-provincia-policía. Algo que se repite en los discursos del intendente y gobernador, refiere a “más ojos y oídos”, es decir, la importancia de incorporar tecnología como apoyo para la *prevención* del delito, en este sentido, la pretensión es “cubrir la ciudad”.

En cuanto a la tercera, se explican las articulaciones interagenciales que se despliegan a partir de la implementación del nuevo sistema de videovigilancia. Se explica que la central funciona en instalaciones municipales, cuyos trabajadores son empleados municipales; los puntos de observación están determinados por la Policía, a partir de la configuración de un *mapa* que describe el delito, la situación social, y la accidentología vial. Asimismo, se habla acerca del protocolo⁹ de trabajo elaborado en conjunto con la Policía de Córdoba quien conserva ciertas actividades vinculadas al control y guardia. Aparecen en este conjunto de documentos sintagmas como *tranquilidad* del vecino¹⁰, las videocámaras como herramienta que abona a una mayor *seguridad ciudadana* y las cámaras como *elemento probatorio* en causas judiciales.

A pesar que el mapa albergue diversos temas, se advierte

9 Protocolo de Seguridad Ciudadana.

10 Aparece en 2 de los 17 documentos analizados.

que en el discurso del intendente municipal se habla con mayor énfasis de la *prevención del delito*. La puesta en valor de las cámaras de seguridad no es privativa de los “corredores”, también se instalaron en el centro deportivos municipal y otras dependencias del estado.

Juan Schiaretti. Es el segundo funcionario en cantidad de documentos en los que se registra su voz. Si se ampliara el recorte temporal y territorial del análisis se advertiría que el gobernador ha utilizado el recurso de la videovigilancia en mayores espacios discursivos. En la misma línea que el poder ejecutivo local, el gobernador pone énfasis en la disuasión, prevención e investigación de la *delincuencia* y hechos delictivos. Asimismo, suma un elemento novedoso: la inclusión de la “sociedad” en ese trabajo frente al delito. Al tiempo que se expone con gratitud la ampliación del *presupuesto* en el área de seguridad. A pesar de sostener que su gestión cambió el *paradigma* de acción de la policía (policía de proximidad, policía barrial), cabe aclarar que el lenguaje del gobernador sostiene la noción de *combate* para indicar la intención de mitigar/terminar con la criminalidad.

Pablo Pellegrini. Ex presidente del EDECOM y exjefe de policía fue el encargado del área de seguridad, a nivel local, por dos años. El funcionario habla de la *complejidad* en el abordaje de la seguridad: “no es una solución mágica” las cámaras. Sus intervenciones refieren a la ejecución de la política pública y la articulación interagencial.

Recapitulando, conceptos como seguridad ciudadana, prevención, delito y combate aparecen como estructurantes de la posición de los funcionarios para justificar la implementación de las cámaras.

Corpus jurídico

El corpus jurídico con el que se cuenta solapa niveles de jurisdicción, alcances y temporalidades de sanción diversas. En lo que respecta al nivel Nacional, se cuenta con la Disposición N° 10/2015 de la Dirección Nacional de Datos Personales, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación¹¹, la misma es habilitada por la Ley

¹¹ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Dirección Nacional de Protección de datos personales. Disposición N° 10/2015. Disponible en: <http://>

Nacional N° 25.326/2000, dimensión vinculada con el art. 43° de la Constitución Nacional argentina (CN), y la Resolución N° 283/2012 del Ministerio de Seguridad sobre el Protocolo General de Funcionamiento de Videocámaras en Espacios Públicos. En lo que respecta a Córdoba se cuenta con la Ley Provincial N° 9380/2007 y su Decreto Reglamentario N° 1159/07.

A escala local, en Río Cuarto no hay ordenanzas ni aún protocolos que regulen la videovigilancia, sino actos administrativos que brindan información acerca de la compra de cámaras de seguridad y de la contratación de personal para la central de monitoreo.

El art. 43° de la CN protege los datos recabados por las cámaras de seguridad, pues el mismo sostiene que “toda persona podrá interponer esta acción [amparo] para tomar conocimiento de los datos a ella referidos y de su finalidad, que consten en registros o bancos de datos” estableciendo así el instituto del Habeas Data como una de las garantías más importantes de nuestro ordenamiento jurídico. Siguiendo con la pirámide jurídica, la Ley Nacional N° 25.326 sobre Protección de los Datos Personales tiene por objeto “la protección integral de los datos personales asentados en archivos, registros” (art. 1°). Esta ley detalla pautas sobre procedimiento, tratamiento compatible, confidencialidad, consentimiento, protección y resguardo de información así como de cumplimiento de la finalidad de los datos.

Sin embargo, el art. 23°, inc. 2 de la misma ley, amplía su uso cuando intervengan las fuerzas de seguridad en virtud del resguardo de la seguridad interior y exterior. A saber: “El tratamiento de datos personales con fines de defensa nacional o seguridad pública por parte de las fuerzas armadas, fuerzas de seguridad, organismos policiales o inteligencia, sin consentimiento de los afectados, queda limitado a aquellos supuestos y categoría de datos que resulten necesarios para el estricto cumplimiento de las misiones legalmente asignadas”.

Por su parte, la Disposición N° 10/2015 aborda específicamente las cámaras de seguridad y comprende la videovigilancia como “el tratamiento de imágenes digitales de personas con fines de seguridad” (Pár. 8) y aclara que se encuentran alcanza-

servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/243335/norma.htm

das por la ley de protección de los datos personales. Asimismo, menciona la necesidad de la debida información de ubicación de las cámaras, inscripción en el registro nacional de bases de datos (si de la videovigilancia deviniera un registro), como así también la necesidad de contar con un manual de tratamiento de datos, de modo tal que sirva a los responsables de las actividades de recolección y posterior tratamiento de imágenes digitales.

La Resolución 283/2012, del Ministerio de Seguridad de la Nación, basada en un amplio corpus normativo de jerarquía constitucional en algunos casos y leyes nacionales en otros, en su tercer considerando viene a dar respuesta parcial al interrogante sobre el uso de las cámaras. La resolución reduce las funciones de las videocámaras a la prevención, por una parte, y como elemento probatorio de seguridad pública, por otro. De modo tal que avanza sobre la construcción de un “Protocolo General de Utilización de Videocámaras en Espacios Públicos” cuya aplicación está destinada a Centros de Coordinación y Monitoreo de Videovigilancia, y se menciona a las fuerzas de seguridad dependientes de dicho Ministerio (Policía Federal Argentina, Gendarmería Nacional, Prefectura Naval Argentina y Policía de Seguridad Aeroportuaria).

En lo que respecta al nivel subnacional, la Ley N° 9380 se aplica para

“tratamiento sobre imágenes y sonidos de personas físicas, identificadas o identificables, que se obtengan en la vía pública, en lugares públicos o de acceso público, a través de cámaras y/o videocámaras y/o cualquier otro medio técnico análogo y/o cualquier otro sistema utilizado por fuerzas de seguridad públicas que contribuya a la instrucción, coordinación y colaboración en la investigación y prevención de contravenciones y delitos.” (Art. 1)

El decreto reglamentario de la ley 1159/07, no sólo habla de fuerzas de seguridad, sino también de *cuerpos de seguridad*. Lo que podría interpretarse como una ampliación del espectro de quienes pueden manipular las videocámaras e imágenes, aspecto que se retoma a continuación para hablar de la escala local.

Otro punto central que menciona el decreto es el órgano que tendrá a cargo las imágenes: en su art. 7¹² la ley instituye

12 Modificación introducida en 2008 a través de la Ley Provincial N° 9467.

el plazo de sesenta días corridos desde su fecha de captación, para luego dar curso a su destrucción. ¿Cómo es el almacenamiento y proceso de destrucción de esos datos¹³, en Río Cuarto? ¿Qué ocurre con las imágenes en la central de monitoreo?

La Resolución 217/18, 324/18 (y sucesivas de renovación de contrato) del Ente Descentralizado de Control Municipal, luego convertido a Ente Desconcentrado de Control Municipal (en adelante EDECOM) se resuelve contratar de forma directa la Cooperativa de Trabajo Riocuartense Limitada a los efectos de presentación de los servicios de recolección, procesamiento de datos, actividades en la central de monitoreo, vigilancia y visibilidad de dicha central, dentro de la estructura del Equipo de Prevención Urbana. Asimismo, el Convenio de Prestación de servicios especifica en su art. 8 que el EDECOM a través de los responsables del Programa del EPU, dispondrá del personal idóneo que llevará a cabo el control, la efectividad y la calidad de los servicios prestados por la Cooperativa y brindará directivas e indicaciones a los fines de cumplimentar con las observaciones que formule el directorio del EDECOM y la coordinación del sistema de monitoreo.

Conclusiones

Frente a la situación de “escalada represiva”, se advierte el rol el Estado en sus diferentes niveles junto a la presencia y ocupación cada vez más grande de las fuerzas de seguridad y armadas en el territorio nacional, como estrategias de seguridad interna, favorecidas por la implementación de nuevas tecnologías como los dispositivos de videovigilancia que van desde el uso de cámaras domo en espacios físicos, objeto de la ponencia, como cámaras blindadas en móviles policiales hasta el uso de los teléfonos personales de los agentes para registrar caras o situaciones y compartirlas con otros agentes, que aquí no fueron abordadas.

En este marco, dada la política de seguridad de tipo preventiva y persecutoria de colectivos y no de sujetos que cometan

13 El dictamen 24/2004 de la Dirección Nacional de Protección de Datos Personales estableció “la imagen de una persona podrá ser considerada un dato personal en tanto la persona pueda ser identificada o identificable a través de esa imagen”.

hechos ¿Cumplen las cámaras de la Ciudad de Río Cuarto con los requerimientos legales en cuanto al registro y gestión de las imágenes? ¿Cuál es la finalidad del uso de las cámaras? ¿Sobre la base de qué diagnóstico se propusieron las cámaras de seguridad? ¿Existe un proyecto que las incluye? ¿Se argumenta de modo fundado la necesidad de su instalación, y la selección de los puntos de la ciudad en que fueron colocadas?

Se entiende que el uso de las nuevas tecnologías con fines de control y disciplinamiento social se vuelve fundamental, ya que permite de manera más rápida, eficaz y accesible profundizar la estigmatización de ciertos grupos sociales al tiempo que por medio de campañas publicitarias tendenciosas se muestran grandes despliegues de equipamiento, tecnología y recursos, al servicio de un paradigma de seguridad que busca generar en el ciudadano una sensación de seguridad que se basa en el sólo hecho de saberse observado pero que no se condice con datos objetivos de la realidad.

Ahora bien, ¿por qué se habla de “nuevo” paradigma de seguridad? por un lado, por las nuevas alianzas y estrategias inter-fuerzas. Por otro, por el supuesto “nuevo” cambio que sostiene la provincia. La incorporación de nuevas tecnológicas al servicio de la política de seguridad, y como se lee en esta ponencia, destinadas al control, representa una expansión y hasta una demanda no sólo en las grandes ciudades, sino es poblados de reducida densidad poblacional. En el marco de un Estado que avanza sus formas violentas de vincularse con la población.

Bibliografía

de Carlos, L. y Oviedo, F. (2018). "El cambio de paradigma en políticas de seguridad y su relación con la implementación de un nuevo modelo económico". En: "Segundas jornadas de sociología de la UNVM. El punto de vista sociológico sobre la realidad actual, a veinte años de Sociología en la UNVM". Universidad Nacional de Villa María, provincia de Córdoba.

Guemureman, S. (2015). Adentro y afuera. Juventudes, sistema penal y políticas de seguridad. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Lerchundi, M (2019). La Universidad Nacional De Río Cuarto y su posicionamiento público respecto de la política de seguridad (2013-2017). En: *Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma*. Casarín, M. (Coord.).

Lio, V. (2012). "El Municipio Vigila. Un análisis comunicacional de los sistemas de monitoreo del espacio público en manos del Estado". *Question*, 1(36).

Valles, M. (1999). "Capítulo 4: Investigación documental: técnicas de lecturas y documentación". En: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica: Madrid.

Sindicalización de la policía y derechos humanos¹

Hernán G. Bouvier²

La fuerza policial cordobesa suele recibir actitudes de desprecio. Las actitudes de desprecio deben sumarse a las condiciones que hacen “duro” al trabajo policial. En efecto, el trabajo policial es duro por el riesgo para la propia vida, por lo desagradable de tener que ejercer violencia sobre pares y por la atmósfera de desprecio (justificada o no) que lo circunda. Sin embargo, se trata de un trabajo duro que alguien tiene que hacer en la medida en que no es concebible en Córdoba una vida en común sin coacción organizada o violencia autorizada en manos de algunas personas. Es poco frecuente que se piense los derechos humanos que tiene o debería reconocérsele a la fuerza policial. En especial, en lo que respecta a los derechos laborales. La atmósfera de desprecio (ninguneo) contribuye a tal desatención. Preguntarse por el derecho de un despreciable es despreciable (Hegel, ¿Quién piensa abstracto?). El presente trabajo pretende responder a las siguientes preguntas: a. ¿tiene la policía derecho a la sindicalización de acuerdo a nuestro sistema jurídico? b. ¿se trata de un derecho humano? ¿En qué sentido?

1. Sindicalización y derecho positivo

Jurisprudencia reciente ha ratificado la constitucionalidad de las normativas que prohíben o restringen el derecho a sindicalizarse de los empleados y las empleadas policiales.³ La sentencia indica que si una normativa (incluso un decreto) prohíbe el derecho a sindicalizarse, esa norma es válida y en nada contradictoria con la Constitución Nacional y los Tratados vin-

1 El presente trabajo se inscribe en un marco más amplio de trabajo integrado por el grupo de investigación “Derecho y Control” (CIJS-UNC). Antecedentes de algunas de las ideas de este texto se encuentran publicadas en el Repositorio Digital Universitario UNC.

2 Hernán G. Bouvier es Abogado y Doctor en Filosofía del Derecho y Bioética Jurídica. Investigador Adjunto de CONICET. Profesor en la FFyH.

3 CSJN Argentina “Sindicato policial Buenos Aires c/Ministerio de Trabajo s/ ley de asociaciones sindicales” (11/4/17). CSJ 909/2010 (46-S) CS 1.

culantes. Según esta interpretación la normativa internacional de rango constitucional *faculta* a los Estados partes a permitir o prohibir la sindicalización. Si el Estado prohíbe la actividad, no hay ningún problema constitucional.

Uno de los problemas en este contexto consiste en delimitar qué rango, peso o valor tiene el derecho a sindicalización. Si se considera que pertenece al grupo de los derechos fundamentales y/o humanos reconocidos constitucionalmente su restricción o limitación es discutible. Entiendo que identificar las numerosas cuestiones conceptuales y normativas involucradas aquí requiere tener en cuenta múltiples cuestiones. Por ejemplo, la relación entre huelga y sindicalización, la relación de inclusión o separación entre el conjunto de los derechos fundamentales y el de los derechos humanos y, por último, el *status* de los derechos humanos positivos (de lo cual depende si se los puede “restringir”). Esa larga mirada de problemas no será transitada aquí. Por el momento me centraré en algunos aspectos fenomenológicos del trabajo del policial. Sostendré que es un trabajo duro e imprescindible en los sentidos peculiares que surgirán luego. Una vez recorrida esa breve fenomenología presentaré el derecho a sindicalización como una instancia de un derecho que podría considerarse “fundamental” o “humano”. Por último, haré unas breves referencias a cuestiones jurídicas sobre posibles legislaciones en el ámbito.

2. Trabajo duro

Con el genérico nombre de “la policía” se alude a una compleja burocracia en donde no todos hacen lo mismo. Dependiendo las actividades que se desarrollan allí unas pueden ser más difíciles o tediosas que otras, alguna bastante segura y otras menos. Para el subgrupo de policías que deben ejercer la violencia física autorizada (quien diligencia un allanamiento, quien detiene siguiendo orden judicial en flagrancia, quien traslada a los procesados y condenados detenidos, quien detiene y contiene con la fuerza y el cuerpo) el riesgo de daños, lesiones y muerte suele ser relativamente alto. No obstante, el contexto puede hacer que, incluso siendo riesgoso, lo sea menos que otras actividades como manejar un camión o un taxi.⁴ Además

4 Según informe del CELS, en 2018 aproximadamente 31 policías del Gran Buenos Aires y CABA murieron en hechos violentos. Fuente digital: <https://>

del riesgo posible o concreto que hace particularmente exigente al trabajo, el mismo acto de “vigilar/patrullar/controlar” en contextos inhóspitos o condiciones climáticas adversas puede ser particularmente duro. Por supuesto, la supuesta “dureza” se puede exagerar con fines épicos persuasivos lo cual no quita que exista.

En segundo lugar, es una actividad dura, o cuanto menos antipática, si uno se detiene a pensar lo que efectivamente supone (privación de libertad entre iguales). Incluye, entre tantas otras cosas, tirar puertas, patear cuerpos y perros, escuchar llantos, gritos desesperados, empujar a alguien que no quiere ir. Para cierto grupo de gente resultará duro hacer eso o cuanto menos antipático (lo cual no excluye goces individuales).

En tercer lugar, y de manera más firme, existe una atmósfera generalizada de rechazo o desprecio social que se proyecta sobre el trabajo policial. Se lo suele considerar un trabajo violento, sucio, manchado, menor, bajo (“te da pa paco nomá”), traicionero (“te hiciste botón”). Dice un viejo canto futbolero estudiantil, “policía, policía, qué amargado se te ve”. Las muestras de cómo se percibe a las y los policías y cómo ellos perciben esa “suciedad sobre sí mismos” está suficientemente documentada.⁵

Dependiendo la ciudad y sus alrededores pueden encontrarse piezas de protesta y arte urbano abierto (“callejero”) en contra de la policía. Muchas de ellas motivadas por los hechos de violencia que la misma policía genera en actos represivos fuera de la ley.⁶

www.cels.org.ar/web/letalidad-policial-estadisticas/

Por contraste, por sólo citar un ejemplo para ilustrar la relevancia del contexto, el Estado de Baviera cuenta con aproximadamente 62 muertos entre 1945 y 2011. Datos de *65 Jahre Polizei in Bayern 1946-2011*, München, Bayerisches Statministerium des Innern, 2011.

5 Se habla de “Dirtywork” para una serie de actividades que reciben esta particular mirada o trato. Algunos aspectos interesantes sobre la “autopercepción” de los policías y sus valencias de “legitimidad” se encuentra en Ugolini, Agustina. *Legítimos policías. Etnografía de lo ilegal entre policías de la Provincia de Buenos Aires*. CABA, Antropofagia, 2017.

6 Estos actos ilegales incluyen el gatillo alegre o fácil, abuso policial, fusilamientos, golpiza, tortura o el llamado hostigamiento disperso (identificación, seguimiento, comentario). Un resumen ilustrativo de irregularidades en el actuar policial de Córdoba se encuentra en la edición de La Voz del Interior, 17 de diciembre de 2017. “Policías que son un peligro”. Véase en la misma edición “Cada 32 horas un escándalo policial en Córdoba” (Nota de Claudio Gleser). Los casos más resonantes según la nota incluyen gatillo fácil, matar a la novia,

Algunas intervenciones urbanas bien conocidas incluyen la garita de la policía ubicada a metros de la Facultad de Filosofía de la UNC



Ilustración 1 Garita UNC. 2018. Fuente propia

Pueden además incluirse algunos registros al azar como los siguientes.

“Odio a la cana/Hass auf Bullen”



Ilustración 2. Hass auf Bullen, Múnich, Alemania. 2017. Fuente propia

pruebas plantadas, muerte en el Anexo (de Waler Varela), robos en allanamientos, falsos allanamientos, tiros en la calle.

“Insurrección” (Valparaíso).



Ilustración 3. Insurrección. Valparaíso, Chile. 2018. Fuente propia

“Abortaría x si sale policía” (Valparaíso),



*Ilustración 4. Abortaría x si sale policía. Valparaíso. Chile. 2018.
Fuente propia*

En el extremo celebratorio apologético el paisaje urbano puede brindar aquí o allá publicidades de enrolamiento (con

afiches semi Avengers invitando a unirse a la fuerza)



No falta una que otra sorpresa, como el afiche que invita a democratizar las fuerzas armadas en “FFAA Valpo democratizar” (Valparaíso).

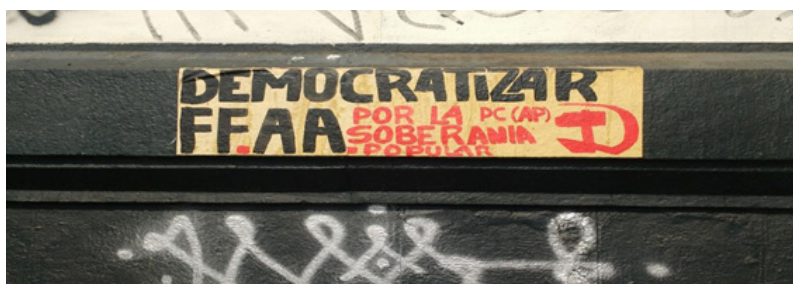


Ilustración 5. Democratizar las FFAA. PC. Valparaíso, Chile, 2018.
Fuente propia

Se trata de expresiones sobre lo que la policía (o semejantes) hace, siempre hará o debería hacer.

El trabajo policial de quien ejerce con el propio cuerpo la violencia organizada puede ser altamente riesgoso, cuanto menos antipático y entre pesado y sucio si se tiene en cuenta cómo es mirado o tratado por fuerzas varias de la presión atmosférica social. “Mi amigo el policía” y “Yuta hija de puta” son variaciones de esos afectos fácilmente percibidos por quien trabaja como empleado o empleada policial.

No puede dejar de recordarse un dato jurídico importante. Todos aquellos considerados simples ciudadanos o ciudadanas no tienen la obligación jurídica de proteger sus “propios” bienes (ni siquiera su vida). Un empleado o una empleada policial tienen la obligación de hacerlo. Algunos tienen el privilegio de no hacer lo que el otro no *puede* dejar de hacer. No puede dejar de hacerlo en el sentido de que incumple un deber extraordinario. Defender la vida e integridad de un tercero. Si se considera que quien tiene más obligaciones que el resto tiene en principio un trabajo algo más duro o tedioso en ese respecto, entonces puede agregarse este cuarto elemento fenomenológico a la descripción según la cual el trabajo es duro. Debe adicionarse como quinto factor el régimen disciplinar específico.⁷ El trabajo de policía supone un riesgo, resulta cuanto menos antipático porque supone ejercer violencia, está manchado por cómo se lo mira y es más exigente de lo habitual.

3. Imprescindible

⁷ Dejo afuera aquí las consideraciones acerca del régimen disciplinar específico. Si se observan las normas y las prácticas en ciudades como Córdoba puede decirse que tienen menos derechos que otros trabajadores y están a disponibilidad de la autoridad superior sin mayores protecciones. Un traslado o suspensión puede darse, en principio, con escasa o nula justificación. En este caso el trabajo es duro por cómo está regulado de hecho. Son relevantes el decreto 1753/03, la ley 9120 (régimen disciplinario) y las leyes 9235 (seguridad pública), 9728 (Estado policial). A título ejemplificativo, este conjunto de normativa considera faltas: a. hacer una petición o queja sin la venia del superior inmediato, quien solo podrá negarla por razones graves; b. interponer recursos colectivos; c. realizar descargos de “manera maliciosa”; d. manifestar la disconformidad manifiesta con una orden del servicio; e. acatar decisiones gremiales contrarias a la prestación “normal”.

No sólo se trata de un trabajo duro en el sentido anterior, sino que además alguien tiene que hacerlo, por cinematográfica que suene la frase. No es posible prescindir de la fuerza autorizada de la policía en contextos como el nuestro. No hace falta llegar hasta Hobbes ni seguir una antropología negativa que subraya la competencia y la voracidad o empuja a la búsqueda de una inmunidad vana (Espósito). Basta mirar hechos recientes denominados “huelga/motín policial” en Córdoba.

Si se considera que ciertas personas deben ir presas y eso es justo, se necesita fuerza policial (común y penitenciaria). Se trata de un trabajo que además de duro resulta necesario. Alguien lo tiene que hacer y así usualmente se lo expresa cuando se pide que alguien vaya preso, incluso cuando se considera que un policía debe ser encarcelado. La dificultad de prescindir de la coacción autorizada se agrava si se cae en la cuenta de todo lo que la policía “hace” además de ejercer violencia. Esto incluye actividades administrativas fundamentales para las compañías de seguro, el mercado del derecho civil, además de actividades de coordinación de tránsito y seguridad sin los cuales sería imposible un espectáculo “público” como son los partidos de fútbol, los bailes y recitales, o las marchas. Forja, Sargento Cabral, elecciones primarias o no, Cosquín Rock, día de la primavera en el parque Sarmiento, partido de fútbol en el Kempes, trámite del documento, exposición por un daño o pérdida, certificado de domicilio, nada de eso sería posible sin la organización policial, al menos hasta ahora.

Hasta aquí las consideraciones genéricas sobre un trabajo duro y necesario.

4. El derecho a la sindicalización: su fundamentación

Los derechos a sindicalización pueden ser entendidos genéricamente como los derechos a agruparse bajo una personería jurídica con algún grado de reconocimiento institucional. Este reconocimiento determina procesos especiales de negociación y autoriza en ciertos casos diversos *quites de cooperación* en la relación laboral (su extremo es la huelga). El derecho a sindicalizarse no implica necesariamente el derecho a huelga, aunque frecuentemente vayan juntos. Los docentes universitarios tienen un sindicato y pueden hacer huelga, al igual que otros empleados públicos municipales o judiciales. Otro tanto vale

para quienes trabajan en una fábrica o manejan camiones. Si no hacen huelga, al tener reconocidas sus asociaciones, tienen procedimientos especiales de negociación. La policía no tiene derecho a sindicalización y tampoco a huelga.

Existe suficiente consenso sobre las razones que hacen impracticable el derecho a huelga de la policía. Algunos argumentos son plausibles y se asemejan a los disponibles para otras actividades consideradas como esenciales (p.ej. medicina y enfermería de urgencia, provisión de agua y electricidad, recolección de basura). Pero derecho a sindicalizarse no implica necesariamente huelga.

Si se excluye el derecho a huelga, queda disponible el siguiente cuadro fáctico y normativo. Sea porque existe una norma que expresamente prohíbe este derecho (como en el caso SIPOBA ya citado), sea -de manera indirecta -porque se considera que el derecho a sindicalización va en contra de las normas que delimitan la "naturaleza del servicio", se considera denegado el derecho a sindicalización para la policía. Un matiz, sin embargo, es importante. De acuerdo con la normativa constitucional aplicable no está prohibido otorgar el derecho a sindicalización. Es una *facultad* del Estado o región competente (p.ej. Provincias).

A modo de apretado resumen, la resolución de la Corte junto a otras interpretaciones "clásicas" de los derechos de la policía pueden ser vistas de la siguiente manera: el reconocimiento de ese derecho depende de la autoridad legislativa de turno. No sería "una falta que los jueces y las juezas estén llamados a suplir". La vía adecuada para su reconocimiento sería la vía legislativa. No es claro, salvo indagación ulterior, qué podrían decir las y los policías frente a una legisladora o legislador hipotéticos o reales en favor de que ese derecho sea reconocido.

¿En base a qué razones podrían las autoridades legislativas o judiciales negarse a reconocer el derecho a sindicalización (sin huelga)? Dicho parcialmente de otro modo ¿qué razones puede dar en su favor el agente político (empleadxs policial) que reclama su derecho a tener ese derecho?

Pueden ofrecerse consecuencias esperables o posibles sujetas a verificación. Por ejemplo, está esperando prueba la creencia según la cual una policía con derechos sindicales será menos violenta, abusiva, arrojará procedimientos más limpios o combinaciones de estos resultados. No está claro cuánto con-

tribuiría el derecho a sindicalización a la verificación de estos efectos.⁸

Antes de ahondar algo más sobre las razones que podrían darse en favor del derecho a sindicalización policial conviene visitar brevemente las razones que justifican en abstracto a instituciones como los sindicatos. Retomo de manera esquemática algunas ideas desarrolladas más extensamente en otro trabajo.⁹

El derecho a sindicalización es una instancia de un principio protectorio que trata de reducir diferencias o asimetrías en la negociación laboral. Por hipótesis el empleado o empleada carece de las mismas armas de negociación que el empleador lo que justifica un principio protectorio que modifique los puntos de equilibrio y fronteras de negociación. Las indemnizaciones agravadas por despido sin causa y el otorgamiento del derecho a agremiarse están dirigidas a incidir y moldear las fronteras de negociación que - de otra manera - quedarían a merced de lo que decida el empleador desde su posición dominante. Se trata, en definitiva, de reglas para reducir asimetrías y debilidades.

Una reacción frecuente frente a esta caracterización en el contexto de la cuestión policial suele tomar la siguiente forma: el empleado policial está armado y por tanto no es débil. Gracias al arma no es débil y tiene un poder de negociación para nada despreciable. Esta reacción es sensata pero poco consistente. A veces depende de la ambigüedad de “parte débil”.

En primer lugar, tener el uso autorizado de un arma no es condición suficiente para negarle a esa persona el derecho a sindicalizarse. Ud., vos o yo tenemos el uso y tenencia autorizada de un arma propia (todos los cuchillos y utensilios domésticos filo-cortantes) y otro tanto de armas impropias (como bien puede suceder si alguien tiene una moto o un auto que puede dirigir hacia la persona con la que está negociando, o cuanto menos anunciárselo). Si la propiedad suficiente para denegar la condición de “débil” en la negociación es tener un arma autorizada con la cual amenazar a la contraparte, entonces debería prohibirse el derecho a todo aquel que tiene un arma doméstica propia o impropia.

8 Debe consultarse los trabajos de Sabrina Frederic y Susana Durao.

9 Cf. me. Bouvier, Hernán “Equidad y sindicalización de la policía” en Pezzano, S. y Risso, V.(eds.) *Derecho y Control* (2). Córdoba, Ferreyra, 2019 (disponible en Repositorio Digital Universitario UNC).

La propiedad de “tener un arma” tampoco es una condición necesaria para sostener, en la relación laboral de negociación, que alguien es más fuerte que otro. Muchos empleadores, patrones y jefes tienen menos acceso a armas propias e impropias que sus empleados y sin embargo se considera que tienen un mayor poder en la negociación. La tenencia de un arma no es condición necesaria ni suficiente de la “fortaleza/debilidad en la negociación”. Es un indicio o propiedad contribuyente.

El segundo problema con respecto a la idea de que “la policía” no es débil porque está armada, es que desconoce que los empleadores y jefes policiales directos también pueden estar armados, además de contar con autorizaciones legales y reglamentarias para dar órdenes a otra gente armada y disponer ampliamente de las condiciones laborales del reclamante. Así que el “peligro del arma” se anula por el simple hecho de jefes también armados, con poder y autorización para dirigir a otra gente armada, y para disponer de quien reclama o pretende negociar.

Por último, existe una equivocidad persuasiva alrededor de “tener un arma” y “estar dispuesto a usarla”. No todo el que tiene un arma la usará con probabilidad. Se puede reforzar la probabilidad de que eso no suceda estableciendo restricciones. Se puede prohibir directamente que en cualquier negociación gremial los y las policías asistan armados.

Estas consideraciones sirven para avanzar en el camino de mostrar por qué podría reconocérsele a la policía su derecho a sindicalización, mostrando que el argumento según el cual “están armados” no es concluyente. Sin embargo, no otorgan demasiado sustento a por qué debería reconocérsele ese derecho. Alguna idea o argumento debe darse en esta línea si es que se quiere fundar la razonabilidad de una ley que en el futuro reconozca ese derecho.

Una vía posible es sostener que el derecho a sindicalización puede y debe ser entendido como un derecho fundamental que alguna autoridad tiene que “reconocer”.¹⁰

10 Asumir que es un derecho “fundamental” o “humano” puede ser leído de dos formas. La primera es que impone incompetencias a los legisladores y obligaciones a los jueces de anular leyes que lo restrinjan o eliminen. La segunda es que impone una obligación a los legisladores de dictar la ley, aunque no es obligación de los jueces intervenir en la validez o invalidez de esas normas. Es discutible cuál sería el porte, naturaleza o “status” de esta obligación dirigida al Poder legislativo.

En vez de mostrar que el derecho en disputa “es” un derecho fundamental o humano voy a recorrer un camino diverso. Voy a mostrar por qué el derecho a sindicalización puede ser sensatamente entendido como incluido en varios principios que se consideran derechos fundamentales o humanos reconocidos por la Constitución.

Los derechos sindicales y gremiales son mecanismos que permiten incidir y proteger las condiciones en un régimen de trabajo que implica cargas sobre el propio cuerpo. Cualquier carga sobre el propio cuerpo implica una restricción a la libertad. Las restricciones a la libertad no están siempre injustificadas. Sólo lo están aquellas que no han respetado de alguna u otra manera el ejercicio de la autonomía. Es decir, aquellas que son elegidas por la fuerza o el chantaje. El derecho sindical y de negociación gremial son una expresión de este derecho político básico de expresión y decisión, que se encuentra en la gran familia de derechos de expresión (como el voto, el libre pensamiento, por sólo citar algunos) y en el más genérico de decidir sobre el propio cuerpo y vida. El derecho a incidir en las condiciones laborales es una instancia del derecho a decidir en uso de la autonomía fuera de toda coerción, soborno o apriete. Así visto, el derecho laboral no es el derecho de los más débiles sino una manifestación del derecho político básico a expresarse e incidir en la propia cotidianeidad que no puede menos que incluir el propio cuerpo. Las decisiones sobre las condiciones de trabajo son decisiones sobre el ámbito de libertad propia y las reglas que regulan el ámbito laboral pretenden garantizar ese ámbito de cooperación en condiciones de trato digno. El derecho a reclamar laboralmente o agremiarse es una instancia del derecho de decisión sobre el propio cuerpo. No tener derecho a incidir en las condiciones laborales equivale a no tener derecho a incidir en la propia vida y libertad. Puede llamarse a este principio el del “derecho a decidir sobre el propio cuerpo y vida”. Como estos derechos están lo suficientemente cerca de derechos largamente reconocidos como *humanos o fundamentales* (como el caso de la autonomía, el derecho a disponer sobre el propio cuerpo y el derecho a la no instrumentalización), resulta posible realizar el siguiente paso. El derecho a agremiarse es mejor entendido como derivándose de principios que son largamente tomados como derechos humanos o fundamentales contenidos en la Constitución y los Tratados. Esto nos exige, a

los fines de este trabajo, de la discusión sobre el alcance o sentido del concepto de derecho humano o fundamental.

Así puestas las cosas, surge una razón en favor de su permisión efectiva que puede ser invocada frente a las autoridades legislativas (asumido que no hay obligaciones para los tribunales). En tal contexto, sostener que son los legisladores los que “deberían” otorgarlo - si no ha de solicitarse medidas sin razón - tiene que apoyarse en la relación entre la sindicalización o agremiación y los derechos humanos o fundamentales a cierta autodeterminación individual a través de la acción colectiva.

Estas consideraciones son válidas si y sólo si se asume que el derecho de agremiación es una instancia de los derechos de libertad y autodeterminación, que la libertad y autodeterminación son derechos humanos o fundamentales, y que si así lo son alguna autoridad debe hacer algo. Bajo la hipótesis - discutible - según la cual esto no impone obligaciones jurídicas a los tribunales, el único espacio orgánico funcional disponible para hacer algo es el poder legislativo. Las consideraciones anteriores imponen a los legisladores alguna obligación/restricción jurídica o, en su defecto, una consideración razonable.

Se puede hablar de una *obligación* jurídica si se considera que existe una norma jurídica que manda a reconocerlos en algún momento (esto es lo que viene implicado por la supuesta obligación jurídica de progresividad en el reconocimiento de derechos fundamentales).¹¹ Se puede hablar también de restricción jurídica para el caso en que se considere que existe una “sanción” procesal válida si el derecho no es reconocido legalmente en algún momento determinado. El principio de progresividad entendido como la potestad judicial de anular o invalidar una norma si no ha sido reformada en tal o cual tiempo puede incluirse en este grupo.

Sin embargo, se puede sostener que no hay ninguna limitación jurídica (ni a modo de obligación, ni a modo de restricción) que grave sobre lo que los legisladores deben en algún momento hacer. Queda entonces una sola forma de tomar las consideraciones precedentes.

La relación entre el derecho de agremiación y los derechos fundamentales hace razonable que, salvo prueba en contrario basada en probabilidad de daño, se reconozca tal derecho. No

¹¹ Ferrajoli ve así algunos derechos fundamentales, como el principio de estricta legalidad. Imponen una obligación para el legislador.

es una obligación jurídica, no es una restricción jurídica, es tan sólo una consideración que haría razonable una ley que se basara en ella. Esto es válido sólo si se considera que una ley es razonable si obtiene apoyo, se sigue o está relacionada con un derecho fundamental o humano.

No hay razón para prohibir la sindicalización si, excluido el derecho a huelga, no genera daño, permite la libertad conjunta y protege el derecho a decidir sobre el propio cuerpo y vida. Es más, hay buenas razones (perentorias o de peso) para permitir-la. No porque el derecho de agremiación sea directamente un derecho fundamental, sino porque está relacionado con él de manera estrecha.

5. Legislaciones posibles

Todavía no se ha emprendido en Argentina una labor sistemática de proyectos de ley sobre sindicalización policial.¹² El primer paso de tales proyectos es mostrar su necesidad o utilidad razonable que incluye despejar confusiones (como aquella entre huelga y sindicalización), refutar contraargumentos (como el del supuesto poder de todo aquel que tiene armas) y mostrar que estamos discutiendo sobre derechos relacionados de manera más o menos directa con derechos fundamentales. El segundo paso es la redacción de legislaciones cuidadas, informadas y específicas. Los pocos proyectos a los que se ha tenido acceso se restringen, en el mejor de los casos, ala declaración genérica del derecho a sindicalización sin huelga. Pueden oscilar entre la muestra de intenciones genuinas o el uso estratégico de la supuesta empatía con “la policía”.¹³ En todo caso, no son suficientes para la reforma de tamaña cuestión.

El reconocimiento ordenado de los derechos de sindicali-

12 Entiendo que los pasos más sistemáticos han sido dados en normativas reducidas, como la que regula la PSA y otros proyectos relacionados con el trabajo de Marcelo Saín y colaboradores.

13 El proyecto de Patricia Bullrich, presentado en 2012, detenta varios defectos. Es inespecífico, meramente declarativo, carece de un trabajo pormenorizado de derecho administrativo, y se limita a dos hojas (entre reglamentación y fundamentación), sin dar mayores detalles. Cfme. N° de Expediente 2932-D-2012 Trámite Parlamentario 045 (10/05/2012) Sumario SINDICALIZACION DEL PERSONAL DE LA POLICIA FEDERAL ARGENTINA: MODIFICACION DE LA LEY 21965.

Agradezco a Nicolás Rodríguez Games la información al respecto.

zación policial necesita no sólo de un estudio pormenorizado de cuestiones de derecho administrativo que no se pueden dar por descontadas. Requiere además escuchar lo que tienen para decir los empleados y las empleadas policiales sobre cómo son tratados y como querrían ser tratados. Las visitas etnográficas-antropológicas que la población universitaria hace a “la policía” pueden contribuir a formarse una idea, pero no pueden suplantar lo que los intervinientes tienen para decir. Se trata, entiendo, de honrar otro derecho fundamental (constitucional y político): el derecho a ser oído. Este derecho, mirado de cierta forma, es también parte del derecho fundamental a decidir sobre la propia vida y cuerpo. Es algo que - además- la intelectualidad advertida puede retacear u otorgar si logra sobreponerse a la opacidad de la cuestión policial y a los propios prejuicios no sólo sobre el tema, sino sobre las personas que hacen algo que todos necesitamos pero de lo cual estamos eximidos, pienso yo, por privilegios.

Ciudad de los muertos: espejo de la ciudad de los vivos

Ana Sánchez¹

Lo que me interesa compartir es un conjunto de preguntas e inquietudes en torno a un aspecto de la investigación que sigo para mi trabajo final de Licenciatura, el cual se centra en los procesos de subjetivación y objetivación de restos óseos humanos en el Cementerio de San Vicente.

Hasta el momento he llevado a cabo un registro de las características de las necrópolis de la ciudad de Córdoba. Nuestra ciudad cuenta con dos grandes cementerios: el cementerio San Jerónimo, que alberga entre sus muros el cementerio civil, el de ex disidentes, y el cementerio San Vicente, que alberga al Israelita y al musulmán.

Ambos cementerios tienen características claramente diferenciadas tanto por la clase social que usufructúa de ellos, por el territorio que ocupan dentro de la ciudad y los barrios por los que están rodeados, como por los modos en que el Estado interviene en la respectiva conservación y cuidados de que los hace objeto.

El cementerio San Jerónimo fue el primer cementerio cristiano que se construyó en la ciudad de Córdoba, como respuesta a una epidemia de viruela, inaugurado en el año 1843 en el entonces conocido como “Pueblito de la Toma” hoy Barrio Alberdi, barrio próximo al centro de la ciudad. Se destaca por albergar entre sus muros, restos de personalidades de la política, la ciencia, la cultura y el deporte, de familias aristocráticas y apellidos tradicionales de la alta sociedad. Además, está en vías de ser declarado Patrimonio Histórico Nacional, debido a su riqueza arquitectónica e histórica, por lo que en los últimos años ha habido una intervención de la gestión municipal, para realizar un trabajo de puesta en valor.

El cementerio San Vicente fue creado en el año 1888, con motivo de la segunda epidemia de cólera registrada en la ciudad (1886-1887), limita con los actuales B° Los Josefinos, B°

¹ Estudiante de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Mail: anitaa.sanchez.5k@gmail.com.

Maldonado, B° Acosta, B° Renacimiento al Este de la ciudad y al sur del Río Suquía; a este cementerio público se adosa en 1978 el Cementerio Parque.

Actualmente, el conjunto de estos barrios es percibido como territorio periférico-marginal de la ciudad de Córdoba, rodeados por los denominados “sectores rojos”: Miralta, Acosta, Bajada San José, Primero de Mayo, Renacimiento, Los Josefinos. Si bien se encuentran relativamente cerca del centro de la ciudad, a unos 8 km aproximadamente en auto, difieren significativamente en “términos materiales y simbólicos” (Garbero 2:2015). Estas diferencias pueden observarse en distintos puntos: las condiciones materiales de construcción de las casas, fachadas sin pintar, con humedades y paredes rotas; la erosión ambiental y los terrenos baldíos con basura acumulada en ellos; la falta de espacios públicos de esparcimiento; condiciones de deterioro de las calles y de los sitios sin edificar; calles sin señalizar y de tierra, lo que las hace intransitables cuando se acumula el agua de lluvia; los carteles de negocios escritos a mano; los barrios etiquetados como inseguros, como espacio de operaciones y movimientos del narcotráfico, al que no llegan los servicios de limpieza y sanitarios, y los servicios de transporte se reducen a una línea de colectivo que, pasado cierta hora del día, ingresa custodiada por un patrullero. Todo lo cual es indicio de una condición sociocultural de escasos recursos económicos y con escasa intervención estatal.

Siguiendo a Garbero (2015), podemos entender que esta zona de la ciudad ha sido construida históricamente como periférico-marginal tanto respecto de la distancia física entre centro-periferia como también en la periferia del foco de atención del control administrativo estatal. Marginal en el doble sentido: no sólo que físicamente ocupa el margen de la ciudad del centro histórico y de los barrios de la ciudad, sino también en el sentido descriptivo y valorativo, en que marginal denota descuido, abandono, olvido, negligencia. Zonas de la ciudad de Córdoba, en las que se han construido identidades estigmatizadas y peyorativas. En este marco, el cementerio San Vicente se anexa a esas identidades albergando, en parte a los muertos que provienen de ese margen, clases bajas, judíos, musulmanes, los ancianos (Hogar de ancianos Padre la Mónaca), los enfermos (Lazareto y Leprosario), a presos (cárcel militar) y presos políticos (Centro Clandestino de Detención); en los que se articulan un

conjunto de connotaciones negativas, en palabras de los empleados del cementerio: *zona roja, cuna de chorros, cementerio de pobres, tierra de nadie*²; podríamos decir que históricamente, a través del tiempo, estas zonas han sido identificadas como un lugar de y para que desarrollen parte de su tarea de reproducción de su vida cotidiana algunos sectores subalternos de la ciudad de Córdoba: Judíos, Musulmanes, presos, enfermos de lepra y cólera, ancianos, ciertas clases sociales. Todo esto conforma y ha conformado a lo largo del tiempo, consolidando a nivel de estructuras, “un conjunto de degradación circundante a los atributos estigmatizantes que recaen sobre el territorio, y por lo tanto, sobre sus habitantes” (Garbero 2015:5). Pienso, que uno de los principales constructores de estas estigmatizaciones es la opinión y la prensa pública.

Es la prensa la que también registra diferencias entre ambos cementerios, no sólo por el tipo de noticias que difunde, sino también por los modos en que las enuncian, deslizando o incorporando valoraciones y prejuicios. Respecto del Cementerio San Vicente, las noticias que se encuentran lo vinculan con acusaciones de vecinos y empleados del cementerio que denuncian irregularidades de distinto tipo: contaminación de los barrios por desechos del cementerio, el traslado de huesos por parte de los perros que ingresan y egresan de allí, irregularidades con fosas comunes y cremaciones ilegales, robos masivos de objetos de valor, tráfico de drogas, cuerpos que desaparecen, distribuidores de drogas que utilizan tumbas y nichos para esconder cargamentos, desaparición de cadáveres en los hornos del cementerio con hincapié en el caso Facundo Rivera Alegre³, abandono: restos dispersos, féretros abiertos y malezas.

Por el otro lado, las noticias también destacan el “descontrol”

2 Resaltaré en cursiva las categorías nativas

3 El 19 de febrero de 2012, Facundo Rivera Alegre fue a un baile de Damián Córdoba y nunca más volvió. Se cumplieron ya 7 años de su desaparición, con varios reveses judiciales e irregularidades, un juicio en el que se acusaron y condenaron a tres sujetos. Hay pedidos de audiencia con gobernantes de parte de familiares que nunca fueron brindadas y una causa en casación desde agosto de 2015, sin avances ni retrocesos.

Viviana Alegre, su madre, continúa sosteniendo que, por acción u omisión, la Policía de la Provincia de Córdoba tiene responsabilidad en la desaparición de su hijo. Denuncia, junto a organismos de derechos humanos y familiares y víctimas de la represión estatal, la complicidad policial y judicial.

Información disponible en <https://latinta.com.ar/tag/facundo-rivera-alegre/>

oficial, la puesta en duda de la eficacia de las investigaciones llevadas a cabo en tribunales para desbaratar a las organizaciones que lucran con la venta de restos y las cremaciones ilegales, la exclusiva responsabilidad municipal, el casi pleno control gremial del SUOEM que protege a empleados y delegados, causas judiciales que aún sin concretar.

La manera en la que es presentado y representado el cementerio de San Vicente y también los barrios que lo rodean, en la mayoría de las noticias periodísticas, subrayan constantemente atributos negativos de estas zonas y al sitio.

De esta manera, el cementerio y alrededores serían zonas sospechadas de la ciudad, sitios donde los servicios de limpieza no responden a las necesidades de los vecinos, sitios delictivos, abandonados, en los que la justicia no es eficiente a la hora de intervenir y tomar decisiones, sitio de mafias.

Estas construcciones de sentido contrastan con las noticias que se registran sobre el Cementerio de San Jerónimo. Estas invitan a realizar recorridos de *necro-turismo*, a apreciar el despliegue arquitectónico del lugar, a visitar su capilla, etc.

Se trata de una distribución clasista y patrimonial de los significados que presentan uno y otro cementerio. Cada necrópolis cuenta una historia. El San Vicente está signado por el delito, la pobreza, y el abandono por parte del Estado mientras que el cementerio San Jerónimo está signado por la atención y cuidado dispensados por el Estado al punto de constituir un itinerario turístico y cultural.

Dado que en mi trabajo final me centro en el análisis de los sentidos y significados de los restos humanos, haré mayor hincapié en el Cementerio San Vicente. Podemos imaginar el diseño que ha presidido su construcción como un mapa de prácticas y funciones orientadas o disciplinadas a un fin: inhumación y cremación de cadáveres, visitas de los deudos. Pero los usos del cementerio no son sólo los previstos para dicho espacio. Se inscriben en una diversidad que abarca a vivos y muertos.

En las reiteradas visitas que hice al cementerio San Vicente pude observar que allí suelen entrar algunos niños de los barrios colindantes que lo recorren en sus bicicletas, jugando. También este espacio, cumple la función de atajo, ya que conecta los distintos barrios, por lo que se observan carros, coches de la policía, y autos que ingresan por una de las entradas y pasan hacia la otra entrada, saliendo de la necrópolis. En términos de

De Certeau (1986), nos encontramos aquí frente a lo que se podría denominar como una “actualización del orden espacial”: se desplaza y se inventan otros, ya que los atajos, las desviaciones e improvisaciones del andar de los transeúntes, privilegia, cambia y abandona elementos espaciales.

Lo que me interesa destacar aquí es la experiencia espacial de los sujetos en la vida cotidiana y cómo el uso repetido del espacio es lo que remite y habilita su reapropiación. Los usuarios del espacio (deudos, empleados, vecinos) construyen un lugar completamente distinto a aquél que sólo pasa por allí o sólo lo mira por afuera. Es el uso del espacio, lo que a la vez que lo activa, lo vuelve algo necesariamente diferente, lo transforma.

Asimismo, el cementerio cuenta con tres entradas extraoficiales, que son muros volteados sobre la Bajada de San José, Muller y Renacimiento. Estas entradas también la utilizan externos con los mismos fines, atajos, o distintos, transacciones. Así, los muros que otrora separaban el espacio sagrado de reposo de los difuntos, del mundo profano de los vivos y sus negocios, pueden verse ahora, una y otra vez, interrumpidos por aberturas, practicadas por personas que entran y salen, transitándolo en continuidad con el espacio exterior y transportando objetos de todo tipo. Dicha contigüidad entre los espacios aparece en los discursos de los empelados con rasgos de negatividad. Un trabajador actual del cementerio, comentó que:

“Acá tenemos varios huecos, hay tres, tenés uno que está en la bajada San José, otro atrás de Maldonado y otro en Renacimiento, acá sí, para no pegarte toda la vuelta, el contorno del cementerio, se utiliza a través del cementerio para ir al colegio, tenés un colegio acá, y cruzarse entre barrio y barrio. Terrible el barrio alrededor, por eso se le pone zona roja a todo esto. Acá siempre han asaltado a gente, antes que no teníamos seguridad como ahora siempre entre nosotros mismos hemos sufrido de delitos, de robo de maquinas, plata, celulares, son terribles los chiquitos.”

Un ex empleado, en una entrevista, señalaba con toda claridad la utilidad de estas entradas extraoficiales:

“Sí, por ahí roban y se piran por ahí los negros. Lo hicimos arreglar cuando fui delegado de ahí, pero la misma gente lo vuelve a romper porque es un paso. La gente cruza caminando. Conecta distintos barrios. Se traslada de todo, todo lo que se roba también cruza, televisores, todo.”

Así, la función del cementerio no es solamente la de inhumar

y visitar, o como atajo sino que también es utilizado como un espacio en el que grupos de personas realizan ciertas actividades delictivas. El ex empleado me comenta:

“No me acuerdo bien el día, no sé si vos sentiste por los medios que sabían secuestrar gente. Una mañana, nueve de la mañana, vamos con unos compañeros a sacar unos restos del Pabellón Amarillo: tres hombres, y en la parte del subsuelo del pabellón un hombre con los ojos vendados y amordazados...no sé si sentiste por los medios ahí un tal Jatí, bueno son de ahí, de coso (se refiere al barrio). Secuestran a los hijos de los traficantes, porque Maldonado es un barrio que hay muchos traficantes y los Jatí son como 7,8 hermanos creo, y son de ahí de la Villa El Tinglado y secuestran y nosotros íbamos justamente a sacar un resto ahí. Y los wasos nos decían “no bajen hoy día porque si no el problema lo van a tener ustedes”. Y no pudimos ni llamar a la policía, por eso te digo que la seguridad en ese día, no había ni policías en el cementerio...”

De acuerdo al relato, en el cementerio se realizan también otras prácticas, se dan otros usos del espacio que escapan a los previstos para estos sitios. En el mismo sentido, otro segmento de testimonio refiere que en el osario:

“...sacaban restos y hacían brujería, toda esa gilada. Terrible. A parte no solamente eso, también se utilizaba como Hotel” (se ríe) [...] feo porque es lo mismo que pasa en el pabellón: gente que al estar ahí abajo van y defecan, tiran giladas”

Recorriendo el cementerio de San Vicente y hablando con los empleados, me di cuenta de que son muchos los significados que circulan y las prácticas que acontecen en ese territorio, excediendo o demarcándose de los límites pre acordados a las funciones previstas del cementerio. No solo los huesos, entonces, se prestan en su significación a la constante transformación que me interesa estudiar:

“[...] el cementerio no es un lugar visto [...] Cementerio de San Vicente es un Cementerio olvidado, el cementerio de los pobres. Nadie se preocupa por nada. Nunca conseguís insumos porque el presupuesto es bajo, porque la gente no termina de pagar todos los restos [...] yo creo que son los gobiernos, las gestiones que están, uno pide seguridad en cada gestión y no te dan, porque imaginate: son 36 hectáreas y te ponen dos policías, es imposible cuidarlo.”

Todo lo que el transeúnte encuentra a su paso en el cementerio, parece confirmar la opinión que tienen de él, tanto los que trabajan entre sus muros, como los deudos que tienen sus

difuntos allí. “Abandono” es la palabra que sintetiza esa opinión.

Diferencias, si, acá hay dos cementerios solamente en Córdoba capital. La diferencia es que a San Jerónimo van los “nariz parada”, gente que tiene plata, y San Vicente viene toda la gente pobre, humilde, si se lo puede definir por eso [...]

Desde la perspectiva nativa, el abandono es también el que experimentan los sectores pobres o empobrecidos. Es un abandono que se hace visible en la existencia, o en la concreción material de dos tipos de cementerios claramente diferenciados: uno de los *nariz parada* y otros de pobres.

A la sombra de este abandono, el saqueo:

El cementerio es una ciudad de nadie. A la municipalidad no le importa. Vos le pones una placa linda, y se la roban los empleados o la gente de afuera “uy mira que linda placa tienen” y se la llevan.

Claramente, los cementerios, en sus diferencias respectivas, reflejan la ciudad de los vivos, y las desigualdades presentes en esta funcionan como un espejo de la ciudad de los vivos. Exhiben una distribución desigual de los capitales. La misma desigualdad, parece afectar específicamente a los restos humanos en el ámbito de una y otra necrópolis. De hecho, no son objeto del mismo cuidado y atención por parte del Estado en uno y otro. Mientras que no se conocen que los restos humanos sean frecuentemente reducidos a la condición de mero objeto (venta) o mercancía en el cementerio San Jerónimo, abundan las evidencias y testimonios de perversiones en la manipulación y trato de restos humanos en el ámbito del cementerio San Vicente. A partir de estas constataciones me interesa profundizar en algunos aspectos que considero importante para mi trabajo final. Las preguntas por las que nos orientamos son las siguientes:

¿Cuáles son las condiciones específicas que operan la transmutación de la condición de sujeto en objeto de los restos humanos?

Pienso que toman parte en ese proceso, múltiples y diferentes formas de violencia, desde el descuido estatal y desigualdad social que las habilita, hasta el ejercicio concreto de la manipulación de restos humanos por parte de quienes encuentran en ello algún beneficio. Creo que las categorías establecidas por Burgois (2001) en su análisis sobre la violencia (estructural, política, simbólica y cotidiana) podrían resultar

orientadoras para caracterizar este escenario, que por lo pronto parece exhibir un íntimo vínculo entre desigualdad social y el tema que nos ocupa: la objetivación y subjetivación de restos humanos.

Bibliografía

BURGOIS, P (2001) "Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador" *Ethnography*.2 (1):5-34.

DE CERTEAU, M (1986)"La invención de lo cotidiano". México, DF: Universidad Iberoamericana.

GARBERO, V (2017) "El terrorismo de Estado en Argentina a escala local. Tensiones entre la memoria dominante y memorias locales" *Península* V 12 Universidad Nacional Autónoma de México

La acción colectiva como campo de resistencia frente a la represión y el abuso policial: el caso histórico de la “Marcha de la Gorra” en Córdoba*

Macarena Roldán¹

La presente comunicación introduce una serie de reflexiones que se desprenden del trabajo etnográfico realizado por un colectivo de investigación en torno a la Marcha de la Gorra y a sus demandas respecto del escenario represivo en Córdoba. Esta acción colectiva de carácter contencioso lleva más de una década de presencia sostenida en las calles de la ciudad, realizándose ininterrumpidamente 12 ediciones desde el año 2007. La Marcha es impulsada y habitada fundamentalmente por jóvenes de diversa procedencia territorial y organizativa. Entre la multiplicidad de demandas que aloja, existe un fuerte componente de denuncia respecto de las prácticas de violación sistemática de derechos dirigidas a jóvenes de sectores populares, cotidianamente ejecutadas por la policía. Éstas remiten a procesos de segregación espacial en que el espacio público céntrico de la ciudad permanece vedado para estos jóvenes, usualmente detenidos y requisados por la policía. Así, se configura una cadena represiva que incluye desde las detenciones mencionadas hasta formas más cruentas de violencia, siendo la más extrema la eliminación física de estos jóvenes, aquí conceptualizada como procesos de *juenicidio*. En este sentido, la Marcha pone en visibilidad los numerosos casos de asesinatos de jóvenes en que se ven involucradas las fuerzas policiales (en la jerga local, casos de *gatillo fácil*).

En un contexto de persecución y hostigamiento sistemático hacia estos jóvenes, que se intensifica con el recrudecimiento de las políticas de seguridad, la Marcha se erige como un momento-espacio de protesta en que se ponen en acto estrate-

1 Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda de la Facultad de Psicología (UNC). Becaria doctoral (CONICET/UNC). Docente Adscripta de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Grupo (Psicología - UNC).

gias de biorresistencia, ancladas en la dimensión estética y en repertorios corporales de los marchantes, que intervienen de manera directa en el espacio público. Estas formas de manifestación incluyen intervenciones artísticas, bailes, producciones sonoras, *graffitis*, vestimentas, maquillajes y una diversidad de elementos performáticos que desestabilizan los sentidos hegemónicos sobre las juventudes populares y visibilizan un escenario de violación sistemática de derechos.

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo y se inscribe como una “etnografía de evento”, empleando un mosaiquismo metodológico que incluye entrevistas en profundidad; *conversaciones en marcha*; registros observacionales, filmicos y audiovisuales; auto-registros y etnografía virtual.

Introducción

Los datos presentados en este escrito y las producciones analíticas que se construyen a partir de estos se desprenden de un trabajo etnográfico que se viene realizando desde el año 2012, en el marco de un equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta labor consiste en la elaboración de una etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina), acompañando tanto su Mesa Organizativa como la propia movilización.

La Marcha de la Gorra –en adelante, la Marcha– consiste en una manifestación multitudinaria con una gran participación juvenil, que tiene lugar desde el año 2007 en el escenario local cordobés. El organizador más visible es el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos, acompañado por una multiplicidad de agrupaciones políticas y organizaciones sociales de diversa procedencia política y/o territorial. Esta manifestación se configura a la manera de una acción colectiva contenciosa (Tarrow, 1997) y tiene como objetivo instalar un reclamo contra las políticas públicas de seguridad del Estado Provincial. Se denuncia, de un modo particular, la regulación que el accionar policial ejerce sobre las posibilidades de circulación en la trama urbana y que tiene como blanco preferente a los jóvenes de sectores populares, quienes permanentemente son vistos como sospechosos y son detenidos (Bonvillani, 2015). La arbitrariedad de la aplicación de los códigos contravencionales (Código de Faltas, anteriormente, hoy reemplazado por el Código de Convi-

vencia Ciudadana), que habilita procedimientos abusivos de parte de las fuerzas policiales, es insistentemente cuestionada desde la Marcha. Este repudio se materializa en la elección del objeto-símbolo gorra -que le da nombre a la acción colectiva-, en tanto mostración de un símbolo de la etiqueta social por la cual los jóvenes son identificados como peligrosos y son detenidos (Bonvillani y Chaboux, 2016). De este modo, la Marcha irrumpe en la escena pública de Córdoba con una diversidad de expresiones estéticas y artísticas (Bonvillani y Roldán, 2017) que remiten de manera constante a símbolos e imágenes de la cultura popular cordobesa, configurándose como una acción distintiva del campo antirrepresivo en clave local.

Comentarios sobre la metodología

Con el propósito de comprender e interpretar reflexivamente la perspectiva de los jóvenes respecto de los procesos represivos en que se inscriben las situaciones de violencia y abuso policial, así como también las concepciones que estos presentan sobre sus propias experiencias de organización y resistencia, la construcción y el análisis de datos se apoyaron especialmente en las producciones discursivas de los sujetos involucrados. En este sentido, se partió de un abordaje cualitativo que permitiera establecer análisis en clave interpretativo-hermenéutica y crítico-social (Martínez y Cubides, 2012).

Desde el año 2012 hasta la actualidad, el equipo de investigación que la autora integra viene realizando una etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra, apoyándose en la “etnografía de evento” (Borges, 2004) como principal estrategia de exploración. Esta última consiste en una aproximación etnográfica que se desarrolla en un *lugar-evento* caracterizado por la fugacidad y la desestabilización de las coordenadas espacio-temporales que supone un acontecimiento en movimiento como lo es la Marcha de la Gorra. Del mismo modo, el equipo de investigación también lleva adelante una tarea etnográfica con respecto a la Mesa Organizativa que antecede a cada edición de la Marcha, apoyándose en el registro etnográfico, la observación participante (Guber, 2004) y el análisis de documentos como principales herramientas metodológicas. En el caso de la observación participante, ésta se lleva a cabo a partir de la incorporación de la investigadora en una de las comisiones de

trabajo de la Mesa Organizativa, desde el año 2014 hasta la última edición.

Por último, cabe señalar que, al tratarse de un referente empírico multidimensional, tal como aquí es concebida, esta acción colectiva es susceptible de múltiples formas de ingreso al campo, en orden a dar cuenta de la experiencia multivariada de explorar y habitar la Marcha (Roldán, Alonso y Farías Iten, 2016).

Procesos represivos en Córdoba y estrategias de biorresistencia en la acción colectiva juvenil.

Tal como se planteó en la introducción de este trabajo, los jóvenes de sectores populares de Córdoba se ven particularmente expuestos a procesos de violentación por parte de la institución policial, siendo el blanco preferencial de una serie de políticas públicas de seguridad que podrían inscribirse en el paradigma de la tolerancia cero (Wacquant, 2004). Esta última consiste en un fenómeno contemporáneo que tiene lugar en diferentes regiones del mundo y que se configura en torno a un debilitamiento de la dimensión social del Estado y a un despliegue abierto de su brazo penal. Así, se desarrolla progresivamente una suerte de “paternalismo” punitivo –sostenido desde lógicas de vigilancia y control–, en el que se acentúa la represión contra los delitos menores y se produce una “erosión de la especificidad del tratamiento de la delincuencia juvenil” (p. 137). De acuerdo con Wacquant (2004), en este proceso de policiamiento del Estado y de internalización de la doxa punitiva, la arbitrariedad policial y jurídica hace mella en uno de los blancos predilectos del aparato penal, a saber, los jóvenes de las clases subalternas.

Los estudiosos de las políticas públicas de seguridad de la Provincia de Córdoba afirman que, particularmente en las últimas décadas, se ha profundizado el modelo de tolerancia cero (Plaza y Morales, 2013), haciendo foco en la población juvenil y ejerciendo una regulación sobre las posibilidades de circulación en la ciudad. Tales procesos exponen a estos sectores juveniles a múltiples formas de violencia y precarización. Asimismo, el ordenamiento de los cuerpos se apoya en una lógica policial de distribución y regulación que se materializa en el espacio público. En este sentido, la problemática del territorio se torna

central. Las zonas céntricas de la ciudad aparecen vedadas para aquellos sujetos que no se ajustan a los criterios de “deseabilidad social” para la permanencia en tales espacios, quedando relegados a moverse en las periferias de la ciudad. Así, los barrios populares se ubican cada vez más distantes del centro urbano, obstaculizando aún más las posibilidades de tránsito de quienes allí residen (Boito y Michelazzo, 2014). De este modo, las disposiciones urbanas y los emplazamientos barriales, en articulación con las fuerzas policiales que regulan la circulación de los cuerpos en el espacio público, dificultan el libre acceso de los jóvenes de sectores populares al centro de la ciudad.

El punto culminante de estos procesos de precarización quizá sea la sistemática persecución, hostigamiento, desaparición y, potencialmente, asesinato, a manos de fuerzas estatales de seguridad. Esta situación de flagrante violación de los derechos humanos fundamentales ha sido aquí caracterizada en términos de “juenicidio” (Valenzuela, 2015a). Como bien se ha desarrollado, se trata de una categoría propuesta para designar el exterminio de ciertos sectores juveniles, ampliando su alcance a las múltiples formas de quebrantar sus trayectorias vitales, más allá de la fatal supresión de sus vidas. De este modo, se mata a los jóvenes disparándoles, pero también atentando contra su condición de auténticos ciudadanos al condicionar sus posibilidades de acceso a bienes económicos, políticos, culturales, simbólicos.

En este sentido, las formas de estigmatización basadas en imaginarios vinculados al cuerpo y a las adscripciones culturales de estos jóvenes decantan en la atribución de rasgos de peligrosidad y delincuencia y se reactualizan en lo que se denomina “olfato policial” (Crisafulli, 2013), dando lugar a múltiples formas de accionar arbitrario en los procedimientos policiales practicados sobre los cuerpos juveniles. Por otra parte, estas políticas de exclusión social programada de la juventud (Feixa, Cabasés y Pardell, 2015) como forma de juenicidio, tienen una vertiente simbólica que opera a través de la práctica policial y del imaginario social, convirtiendo a los jóvenes en víctimas de estereotipos mediáticos, policiales y adultocéntricos, habilitando y avalando prácticas de persecución y hostigamiento de parte de la policía (Bonvillani, 2015; Lerchundi y Bonvillani, 2014).

La expresión más extrema de estas formas de persecución de los jóvenes por parte de la policía, se materializa en los casos

de “gatillo fácil”, categoría local que se emplea para designar la utilización abusiva de armas de fuego por parte de las autoridades policiales (Llobet, 2015). En ciertas instancias de la Marcha, el reclamo parece tener como punto de partida el cansancio, el hartazgo que clama por el cese del abuso policial, de manera tal que los casos de gatillo fácil cobran una visibilidad máxima:

Acá estamos, una vez más, reclamando por nuestros derechos; porque nuestras convicciones están presentes en cada momento de la vida, porque decimos basta de gatillo fácil, basta de abuso, basta de femicidio, basta de acoso hacia las mujeres, basta de perseguir a los jóvenes. (Desgrabación del micrófono oficial de la Marcha de la Gorra, 20/11/2014)

En un escenario en el que las políticas de seguridad regulan diferencialmente el espacio público, es posible pensar la irrupción masiva de cuerpos juveniles que la Marcha de la Gorra habilita en tanto acción colectiva contenciosa que instala un claro litigio contra las políticas públicas de seguridad y el uso abusivo de la fuerza. Este evento consiste en una manifestación multitudinaria con una gran participación juvenil, que tiene lugar una vez al año –desde 2007 hasta la actualidad– de manera ininterrumpida en el escenario cordobés. Esta acción de protesta conquista su nombre a partir de la identificación del objeto-símbolo “gorra”, en tanto accesorio de vestuario asociado con los jóvenes de los barrios, que es rechazado por la etiqueta social hegemónica y que acaba constituyéndose en un elemento que expone a la posibilidad de ser detenido o de ser identificado como sospechoso por parte de los agentes policiales. La participación de estos jóvenes en el espacio público, tiende a desplegarse a través de diversos canales expresivos y organizativos, no necesariamente vinculados con la institucionalidad política tradicional, como es el caso de la propia Marcha. Estas modalidades de participación, novedosas e instituyentes, adoptan un componente afectivo/emocional que se hace evidente en los cuerpos de quienes participan. La Marcha se caracteriza por un despliegue colorido y lúdico que constituye su repertorio, el cual incluye una diversidad de expresiones e intervenciones artísticas, de manera tal que la corporalidad de los marchantes aparece como materialidad desde la cual se denuncia y se repudia la persecución y el abuso policial hacia los jóvenes, al tiempo que es también un locus de expresividad y celebración de la cultura juvenil y popular.

La potencia del encuentro con el otro, transmuta el dolor y la impotencia en un reclamo colectivo que avanza reivindicando la voz y el pedido de los jóvenes, de manera tal que la corporalidad se torna el locus principal desde el cual se ejerce la protesta. Se asume la producción de resistencias, particularmente ligadas a la reivindicación de la propia vida y del propio cuerpo, como estrategias que ponen en juego estos sujetos juveniles en la experiencia politizada de la Marcha. Varios de los prejuicios por los que se los expulsa del espacio público se apuntalan en marcas corporales, y es desde allí –en la presencia viva de sus cuerpos en la calle– desde donde va a disputarse el poder (Bonvillani, 2013). La materialidad del cuerpo, al constituirse en el territorio a partir del cual es posible oponerse a los regímenes de opresión habilita, así, procesos de biorresistencia.

En definitiva, estas estrategias que se gestan al calor de la organización colectiva son entendidas como elementos que conforman códigos del cuerpo significado y que permiten visibilizar el poder del sujeto sobre su propio cuerpo (Valenzuela, 2015b). Los sujetos pueden moldear la materia viviente que constituye su presentación fenoménica ante el mundo, produciendo así un instrumento vital y estratégico de reconocimiento para sí mismos y frente a los demás (Valenzuela, 2015b). Aparecen, entonces, formas particulares de vestimenta, accesorios –como la gorra, por ejemplo–, tatuajes, cortes de cabello, gestualidades y repertorios corporales que remiten a inscripciones colectivas, culturales y también barriales, como forma de territorialización de la corporalidad.

Palabras de cierre

La Marcha de la Gorra se inscribe como una experiencia singular de organización y resistencia juvenil, en clave de movimiento antirrepresivo. Puede caracterizarse como una acción colectiva que habilita la configuración de estrategias bioculturales y de biorresistencia, que operan en la territorialidad de los cuerpos juveniles que allí participan, en franca oposición al sistema de regulaciones y opresiones que vivencian cotidianamente. En este sentido, caracterizar a tales procesos abusivos y lacerantes para las trayectorias vitales de los jóvenes de sectores populares en términos de juvenicidio tiene importantes implicancias. En primer lugar, permite identificar y designar

–sin incurrir en eufemismos– procesos sistemáticos de violentación, eliminación, persecución y desacreditación de ciertos grupos juveniles. Estas operatorias se consolidan en los despliegues incontrolados de violencia, con un reforzamiento de los dispositivos de militarización del Estado, a través de políticas de seguridad orientadas a combatir un enemigo interno que se particulariza en los cuerpos de los jóvenes de sectores populares. Por otro lado, el término juvenicidio vuelve posible la identificación de procesos sociales y políticos, superando la construcción fragmentaria de estos asesinatos en tanto eventos aislados o como meros registros estadísticos.

Bibliografía

Boito, M. E. y Michelazzo, C. (2014). Córdoba en pedazos. Habitar/circular en contextos sociosegregados. *Estudios sociales contemporáneos* (10), 45-58.

Bonvillani A. (Ed.) (2015a). *Callejeando la alegría... y también el bajón. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Bonvillani, A. (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. *Revista Nómadas* (39), pp. 91-103.

Bonvillani, A. y Chaboux, M. A. (2016). Reflexiones acerca de una acción colectiva juvenil: La "Marcha de la Gorra" y su multiplicidad. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (24), pp. 91-118.

Bonvillani, A. y Roldán, M. (2017). Politización de los cuerpos juveniles: la Marcha de la Gorra como performance multitudinaria. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (74), 165-203.

Borges, A. (2004). *Tempo de Brasília: etnografando lugares-eventos da política*. Río de Janeiro, Brasil: RelumeDumará.

Crisafulli, L. (2013). Neo racismo latinoamericano, la seguridad como excusa y el paradigma de los Derechos Humanos. *Apertura*, 1 (1), pp. 8-22.

Feixa, C.; Cabasés, M. A. y Pardell, A. (2015). El juvenicidio moral de los jóvenes... al otro lado del charco. En Valenzuela, J. M. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.

Guber, R. (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Lerchundi, M. J. y Bonvillani, A. (2014). Jóvenes y Código de

Faltas. Una “experiencia” de detención. *Justicia Juris*, 10 (1), pp. 43-52.

Llobet, V. (2015). Políticas y violencias en clave generacional en Argentina. En Valenzuela, J. M. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.

Martínez M. C. y Cubides J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez A. y P. Vommaro (Comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Colombia: Magisterio, CLACSO.

Plaza Schaefer, V. y Morales, S. (2013). Políticas de seguridad en Córdoba. *Estudios*, (29), pp. 111-131.

Roldán, M.; Alonso, M. R. & Farías-Iten, D. P. (2016). Procesos de subjetivación política en la acción colectiva juvenil. *Revista Jangwa Pana*, 15(2), 165-180.

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza.

Valenzuela, J. M. (2015b). Decálogo para repensar las certezas. *Alternativas*, (4).

Valenzuela, J. M. (Comp.) (2015a). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.

Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Memoria Verdad Justicia

¿Cuándo escriben los sobrevivientes? Memoria, Verdad y Justicia después de La Perla.

Felicitas Aguiar Cau

Vivimos una época de marcado retroceso en materia de Derechos Humanos. Los discursos estatales que tienden a la justificación del Terrorismo de Estado, el cuestionamiento de las Políticas de la memoria impulsadas desde el 2003, la dilatación de los procesos judiciales, la negación de la existencia de un plan de Desaparición, Tortura y Exterminio en la Argentina de los 70 y la puesta en discusión del número de desaparecidos—en el marco de narrativas negacionistas—, el fallo denominado “Beneficio del 2x1”, los recortes presupuestarios en el área de promoción de Derechos Humanos y la puesta en juego de una reconciliación con los principales responsables de la última dictadura dan sobradas pruebas de ello.

El informe 2017 del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)¹ afirma que, desde el triunfo de Mauricio Macri en diciembre de 2015, el discurso oficial sobre el Terrorismo de Estado intenta producir un “cambio de época” en el campo de los Derechos Humanos. En esta dirección apuntan la intención de decretar que el feriado del 24 de marzo—día de la Memoria, la Verdad y la Justicia—fuese movable, la reedición del *Nunca más*, que eliminaba el prólogo incorporado en 2006—un texto que hacía referencia al proyecto económico y social de la dictadura, destacaba la responsabilidad de los actores civiles y rechazaba la teoría de los dos demonios— y la revisión de la historia en clave belicista, marcada por el uso de la expresión “guerra sucia” para referirse a los hechos de la última dictadura.

El caso argentino se inscribe en un macro escenario: una corriente negacionista mundial. Las narrativas que buscan instalar la idea de una “memoria completa” son herederas de las formas de negacionismo que se manifiestan en experiencias como la de Auschwitz. Así lo afirmó Jorge Alemán en su intervención en el marco de la primera presentación de TeCMe (Territorios

¹ Ver Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2017. Centro de Estudios Legales y Sociales. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.

Clínicos de la Memoria)²: en otras palabras, Alemán postuló el carácter transversal del negacionismo, que se instala en distintos países a partir de una serie de estrategias comunes: la puesta en acto de cifras de contabilidad en los dispositivos democráticos y el borrado de la historia, entre muchas otras.

En un contexto como este, atravesado por políticas de retroceso, la lectura crítica y la escucha atenta de la palabra de los sobrevivientes se vuelve crucial. Tengo para mí que nuestra tarea como investigadores e investigadoras en el campo de los estudios de la memoria es la de generar herramientas críticas y recursos simbólicos que nos permitan pensar la dictadura de los '70 y aventurarnos en un intento por retramar las condiciones de enunciación de un discurso sobre la memoria, frente a una ofensiva oficial por parte del Estado nacional.

En los estudios sobre la memoria en Argentina, el sobreviviente aparece como una figura controversial. De buenas a primeras, suscita un debate ontológico que no deja de interesar a numerosos investigadores. ¿Qué pasa cuando el desaparecido vuelve y tiene un cuerpo, una presencia? ¿Cómo considerar esa vida, vida de sobreviviente? En esta línea, filósofos como Giorgio Agamben han considerado al sobreviviente como puro *bios*, un cuerpo y una subjetividad modulados virtualmente por el dispositivo concentracionario– que se extiende más allá del campo³–.

Por otro lado, el sobreviviente ha sido pensado desde su condición de testigo. Tal es así que su presencia ha sido requerida en numerosas oportunidades para garantizar el desarrollo de los procesos judiciales vinculados a delitos de Lesa Humanidad. En este sentido, el sobreviviente es interpelado éticamente: debe asistir y brindar testimonio cuantas veces sea necesario para velar por el “Nunca más” en sede judicial.

Asimismo, el testimonio del sobreviviente adquiere una especial relevancia para la señalización de los Sitios de Memoria, y la elaboración de los archivos documentales de los mismos.

2 La primera presentación de TeCMe (Territorios Clínicos de la Memoria) se llevó a cabo en el Centro Cultural de la Cooperación en el mes de septiembre de 2016. Algunas de las intervenciones presentadas allí fueron publicadas en una compilación titulada *Territorios, escrituras y destinos de la memoria. Diálogo interdisciplinario abierto*. (2018) de la editorial Tren en movimiento.

3 Agamben, G. (2017) *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Adriana Hidalgo editora, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Durante la presentación de *El silencio. Postales de La Perla* (2017) de Ana Iliovich en el marco del ciclo Escena y Memoria⁴, Roberto Martínez – parte del equipo de trabajo del Archivo Provincial – tomó la palabra para agradecer a la autora su decisiva participación en el mantenimiento de los Sitios. Remarcó, además, que los sobrevivientes fueron fundamentales en ese proceso, ya que fue a partir de sus testimonios que se pudo conocer lo que sucedió en los distintos centros clandestinos durante la última dictadura.

En su tesis de maestría, Ana Iliovich puntualiza sobre este aspecto. Al relatar su visita a La Perla muchos años después de su liberación, se detiene en una de las señalizaciones del sitio, el letrero 11, titulado “Sobrevivir a La Perla”. Entre otras cuestiones, allí se puntualiza que

Mientras estuvieron en cautiverio los secuestrados se repetían unos a otros “el que salga tiene que contar”. Su palabra ha sido uno de los pilares en la construcción de la memoria sobre la existencia de los campos de concentración. Es gracias a sus testimonios que conocemos sus características, funcionamiento y las identidades de muchas de las víctimas y responsables. Frente al ocultamiento de los cuerpos y de los archivos, sus testimonios constituyen pruebas invaluable que permiten que se esté juzgando a los responsables de los crímenes que se cometieron en lugares como este.

En este fragmento observamos de qué modo los testimonios de los sobrevivientes adquirieron tempranamente el carácter de pruebas en los procesos de juzgamiento a los responsables del Terrorismo de Estado.

Sin embargo, prestar testimonio no fue sencillo para los sobrevivientes. En los primeros años de democracia, estos estuvieron sometidos a un hostigamiento constante por parte de los integrantes de las Fuerzas Armadas. Las visitas sorpresivas a sus hogares o sus lugares de trabajo, los llamados telefónicos

4 El ciclo *Escena y Memoria. Teatro, poesía y D.D.H.H* es una expresión artística colectiva organizada por el Archivo Provincial de la Memoria, que se realiza todos los años previo a la marcha del 24 de marzo. Este año, en su onceava edición, el ciclo giró en torno a la pregunta acerca de los vínculos entre arte y política, sobre las potencias del arte y los modos de intervención estético políticos generados a través de y en el Sitio de Memoria.

y la constatación de sus movimientos mediante averiguaciones formaban parte de las prácticas habituales de los represores. Asimismo, muchos de ellos fueron procesados por denuncias de los militares. Tal es el caso de Gustavo Contepomi, sobreviviente de La Perla, quien fue detenido en 1985 por publicar su testimonio en forma de libro, junto a Patricia Astelarra⁵.

Si bien a partir del 2003 las políticas reparatorias dieron lugar a un anudamiento de la representación de los delitos de lesa humanidad y la disposición de escucha del Estado (Rousseaux, 2018), la desaparición de Jorge Julio López en septiembre de 2006⁶ develó la compleja trama del silenciamiento forzado al que fueron sometidos quienes asistían a declarar. Aunque solapadamente, el nudo del terror seguía operando en la Argentina.

Ese mismo año se creó el Plan Nacional de Acompañamiento a Testigos y Querellantes víctimas del Terrorismo de Estado. El documento oficial⁷ de este plan sostiene la necesidad urgente de articular políticas públicas de asistencia y contención a quienes declaran en los Juicios, dado el grado de alarma social que generó la desaparición de Jorge Julio López. Asimismo, reconoce el impacto emocional que las instancias judiciales suponen para quienes deben prestar testimonio, dado por la rememoración del horror padecido y el encuentro cara a cara con los genocidas procesados.

En el prólogo a *Poder y desaparición* (2008)⁸, Juan Gelman dice de Pilar Calveiro que “atravesó la situación más extrema del horror militar y ha tenido la difícil capacidad de pensar la experiencia”. Los sobrevivientes, afirma Gelman, son quienes ahondan en lo que aconteció, saliendo del lugar de víctimas que les ha impuesto la dictadura militar. Efectivamente, y en distintos niveles de realización, los sobrevivientes han narrado sus experiencias, ejerciendo una “toma de conciencia discursiva”.

5 Este caso se detalla en el libro *La Perla. Historia y testimonios de un campo de concentración*, publicado en 2012 por Ana Mariani y Alejo Gómez Jacobo.

6 Jorge Julio López, sobreviviente de la última dictadura, desapareció el 18 de septiembre de 2006 en la ciudad de La Plata. Había participado como testigo directo en uno de los Juicios de la Verdad, en el que se imputaba a Miguel Etchecholat. Hasta la actualidad, no se ha logrado esclarecer esta causa.

7 El documento oficial está disponible en: http://www.jus.gob.ar/media/1129085/06-dhpt-acompanamiento_estrategia.pdf

8 Calveiro, P. (2008) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Colihue. Buenos Aires

En relación a los testimonios, me pregunto: ¿hay lugar para el gesto escritural de los que regresaron de los CCTyE argentinos?

Los estudios sobre el genocidio nazi destacan dos grandes producciones de testimonios en sede literaria. Nos referimos a *Si esto es un hombre* (1947) y *Los hundidos y los salvados* (1989) de Primo Levi. En el caso argentino, y considerando los aspectos mencionados más arriba, la publicación de libros publicados por sobrevivientes de los CCTyE ha sido más costosa. Entre los pocos referentes con los que se cuenta, podemos mencionar el caso de *Poder y desaparición* (2002) de Pilar Calveiro, *Sobrevivientes de La Perla* (1984) de Gustavo Contepomi y Patricia Astelarra y *El Silencio. Postales de La Perla* (2017) de Ana Iliovich—libro sobre el que se desarrolla mi investigación—.

Gabriel Gatti define a los relatos de los sobrevivientes como “narrativas del vacío”. A diferencia de las que él llama “narrativas de lo invisible”, las primeras asumen la irrepresentabilidad de algunos fenómenos sociales, hablando del vacío sin llenarlo. Se trata del gesto aporético de representar algo en su misma irrepresentabilidad; acercarse al vacío a través de los síntomas. De esta manera, el vacío no remite a la inexistencia de algo, sino que da cuenta de la existencia de cosas que rehúyen del sentido (2006).

En esta misma línea, Giorgio Agamben⁹ ha definido al testimonio como un sistema de relaciones entre lo decible y lo no decible, entre una posibilidad y una imposibilidad de decir, postulando que esta inseparable intimidad es aquello que define al testimonio mismo.

La pregunta persiste: ¿mediante qué estrategias abordar una representación de lo irrepresentable? Sobre este interrogante, Gatti intenta balizar un campo de herramientas para la representación: la serie quebrada, la identidad en ausencia y la herida abierta.

La “serie quebrada” refiere una continuidad fragmentada por interrupciones constantes. Tal es el caso de *El silencio. Postales de La Perla* (2017) de Ana Iliovich, cuya composición está caracterizada por el carácter de la fragmentación: los relatos de las vivencias en La Perla son interrumpidos por reflexiones de la narradora, imágenes y poemas. En este sentido, se quiebra

⁹ Agamben, G. (2017) *Lo que resta de Auschwitz*. Adriana Hidalgo editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

toda posibilidad de un relato lineal y continuo, postulando una representación astillada que representa el vacío en los propios quiebres.

La idea de la identidad en ausencia refiere a algo similar: está vinculada a la gestión de una vida y un relato que se proyectan desde el vacío, el quiebre, el silencio. En cierta manera, el propio título del libro de Iliovich funda este “pensar desde el vacío”: al significante inicial, que remite a aquello que escapa a nuestros intentos de atribuir sentido a los fenómenos y las cosas, le sigue la enunciación de una herramienta clave para asumir el gesto aporético inherente a todo testimonio: las postales. La continuidad entre el “silencio” y las “postales” remite justamente al gesto de narrar desde el quiebre de la representación.

Sobre *El silencio. Postales de La Perla* (2017), Sergio Schmucler contó: “Su lectura me somete a un abismo, frente al que sólo existe justamente, el silencio...lo sorprendente es que Ana construye silencio a fuerza de palabras”¹⁰. Como ha señalado Gatti, el testimonio es el síntoma del vacío de la representación: indica que hay algo pero ese algo no puede ser alcanzado (2006).

Quiebre, silencio, vacío, dan cuenta de una herida abierta que emerge una y otra vez en la narración: los años del Terrorismo de Estado “nunca terminan de terminar”¹¹.

Como ha mencionado Gabriel Gatti, la primera forma de afrontar el paradójico ejercicio de representar lo irrepresentable procede del ámbito del arte¹². Es en sede artística que se gestan las principales herramientas para aventurar el gesto aporético. Desde este lugar puede leerse la apelación a la figura de la postal, que supone una referencia pictográfica, propia de un paradigma visual. El de Ana Iliovich es un libro escrito en postales. Como atinadamente ha mencionado Walter Benjamin, “La historia se descompone en imágenes, no en historias”.

En la medida en que los nuevos dispositivos neoliberales buscan hacer desaparecer la fuerza interpelante entre el horror y el testimonio, cancelando el límite entre lo imposible de

10 Intervención de Sergio Schmucler en la presentación de *El silencio. Postales de La Perla* (2017) de Ana Iliovich en la Biblioteca Córdoba el 19 de mayo de 2017.

11 Iliovich, A (2017) *El silencio. Postales de La Perla*. p.15

12 Gatti, G. (2006) “Las narrativas del detenido-desaparecido (o de los problemas de la representación ante las catástrofes sociales)”. p.7

decir del testimonio y la transmisión, la publicación de libros como el que constituye nuestro corpus—y las apuestas que en ellos se prefiguran—cobran especial relevancia y suscitan nuestro interés por esta zona de la producción.

El libro de Iliovich está dedicado a los hijos. Esta dedicatoria, una suerte de legado generacional, sienta las bases de los debates que—desde nuestro lugar de estudiantes, egresados, docentes e investigadores—debemos seguir manteniendo. Memoria, Verdad y Justicia después de La Perla.

Primeras aproximaciones del trabajo de campo. Un análisis etnográfico en tres Sitios de Memoria de Córdoba.

María Braccacini Acevedo¹

Introducción

Actualmente transito el doctorado en Ciencias Antropológicas, trabajando en tres sitios de memoria de Córdoba: Archivo Provincial de la Memoria ex D2, Espacio para la Memoria La Perla y Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, todos funcionaron como Centros Clandestinos de Detención (CCD) en la década del '70, y hoy son Espacios de Memoria, abiertos a la comunidad. Además, pasaron de ser considerados “espacios del horror” a “sitios de memoria”, convirtiéndose en la actualidad en productores de sentidos, símbolos y significados políticos en el espacio público. Al haber sido CCD estos edificios, hoy se entiende que las construcciones edilicias son y hacen a los Sitios de Memoria, de este modo sus paredes, pisos, habitaciones, patios, techos, aberturas son parte activa y constituyen y dan forma a lo que llaman “Museo de Sitio”; donde el edificio mismo es el Museo.

En este escrito me propongo poner en común los avances de mi investigación en dichos espacios.

Los primeros pasos...

En el transcurso del año 2018 he llevado a cabo diversas acciones en torno al tema de estudio presentado para el doctorado en Ciencias Antropológicas, teniendo como horizonte el objetivo general de dicha investigación: analizar los procesos de selección de las memorias a través de los dispositivos museográficos que ponen en juego sentidos sobre el pasado en tres Sitios de Memoria de la provincia de Córdoba.

En cuanto a la bibliografía realicé lecturas y re-lecturas de textos clásicos, como así también indagaciones y sistematizaciones de la producción bibliográfica en torno a los Sitios de

¹ Licenciada en Antropología (FFyH-UNC). Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias Antropológicas- Investigadora de SeCyT- IDACOR-UNC.

Memoria en cuestión; asimismo comencé con las primeras exploraciones de campo.

En el transcurso de los primeros meses, comencé por reestablecer y reforzar los lazos que había generado a raíz de mi tesis de grado² con los trabajadores de los Sitios de Memoria; presentándome y comentando mi nuevo tema de investigación. Luego de estas primeras aproximaciones, recorrí tres (3) veces cada uno de los espacios, realizando una observación participante y luego un registro pormenorizado de cada uno, prestando especial atención a las muestras museográficas y las distribuciones espaciales de las diversas salas e intervenciones. Aquí me fue de gran utilidad el registro fotográfico, para al momento de la escritura volver sobre ellas y completar la tarea.

Luego, y dado mi vínculo previo con las áreas llamadas Pedagogía de la Memoria de cada espacio, me dediqué a acompañar “encuentros de memoria”³ por cada uno de éstos. Aquí pude analizar los modos en que los trabajadores presentan y describen las salas y sus muestras, qué es lo que transmiten/dicen de las mismas a quienes se acercan a visitar/conocer el espacio. Observé y escuché las opiniones de las personas que trabajan en cada uno de esos Sitios y que acompañan los encuentros narrando un relato sobre esas muestras, las cuales antes había visualizado de forma individual. Comprendí sentidos y significados que tienen a partir del punto de vista de quienes las han planificado y curado. Además, esta actividad me permitió generar conversaciones y afianzar el vínculo con los trabajadores, el ir y “estar” en el espacio fue produciendo el sistema llamado “bola de nieve” (Guber: 1991) donde cada informante me fue recomendando otras personas de su círculo de confianza.

Reflexiones en torno a los tres Sitios de Memoria

Producto de mis visitas a estos Espacios de Memoria, com-

2 Tesis de la Licenciatura en Antropología, titulada “*Pedagogía de la Memoria: Una etnografía acerca de los procesos y usos del pasado en el (ex) Centro Clandestino de Detención D2/Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba*” fue dirigida por la Dra. Ludmila Da Silva Catela y co-dirigida por la Mgter. Fabiola Heredia y defendida en diciembre de 2016. Para la misma trabajé en el Sitio de Memoria ex D2, pero también generé lazos con trabajadores de los otros dos Espacios de Memoria.

3 Se llama encuentros de memoria a los recorridos que llevan a cabo los trabajadores de las áreas Pedagogía de la Memoria de los sitios. Principalmente quienes se acercan son estudiantes de distintos niveles.

prendí que existían algunas similitudes, y ante todo diferencias entre los mismos. Si bien todos los espacios tienen en común el haber funcionado como CCD⁴, en algún periodo de la última dictadura del país, cada uno cuenta con una historia singular en relación a sus funcionalidades anteriores y posteriores a ese momento. Estas trayectorias disímiles, hacen al guión museológico de los espacios, advirtiéndose recurrencias en sus muestras y salas, pero también particularidades en cada uno.

El primer hecho que se convirtió en “dato” para mi trabajo fue el ir a los espacios, reflexionar acerca de cómo me preparaba y me era posible llegar a los mismos, comencé a preguntarme sobre sus ubicaciones y alrededores. El Sitio de Memoria ex D2, es el de mayor accesibilidad, ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba, y cercano al casco histórico. Este espacio tiene sus puertas abiertas, pudiendo ingresar cualquier persona que camina por el Pasaje peatonal donde se encuentra el portón principal de ingreso. Para llegar al Espacio para la Memoria La Perla, es necesario contar con movilidad o tomarse un colectivo interurbano, ya que el mismo se encuentra a unos 15 Km de la ciudad, a la orilla de la autovía que conecta con la ciudad turística de Carlos Paz. Se podría decir que no es un espacio donde se suele llegar de manera “casual”, sino que quien llega, es porque ha tomado la decisión con anterioridad de visitarlo. También se necesita movilidad para llegar al Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, ubicado en la zona sudeste, rodeada de barrios periféricos/marginales. Tal como plantea Da Silva Catela (2010), estas realidades geográficas condicionan tanto los diálogos establecidos con el entorno, como los públicos que habitan los espacios.

También pude comprender que las muestras y salas no se encuentran distribuidas de manera aleatoria, sino que hay por detrás decisiones y discusiones, por lo que comencé a prestar atención no sólo a qué y cómo muestran/representan, sino también dónde están ubicadas. En los tres espacios, los luga-

4 El Archivo Provincial de la Memoria ex D2 funcionó como CCD entre el año '74 y el '80; y fue inaugurado en marzo de 2006 como Espacio de Memoria. El Espacio para la Memoria La Perla funcionó como CCD entre el '76 y el '78; y fue inaugurado como Espacio de Memoria en marzo de 2007. Y el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera funcionó como CCD desde el '75 al '78; y fue inaugurado en el año 2009.

res donde se condensan la mayor cantidad de testimonios de sobrevivientes, son los llamados “más densos”, y proporcionalmente los menos intervenidos y donde funciona el Museo de Sitio propiamente, encontrándose las oficinas de trabajo en otros espacios. Así mismo, dentro de los Museos de Sitio, hay espacios diferenciados según los usos que se le diera en el momento del CCD, un ejemplo de esto es la Cuadra, ubicada en La Perla: es el espacio donde estaban los secuestrados, y se encuentra apenas intervenida con algunas fotografías y con intervenciones más espontaneas como son los escritos de familiares, amigos y visitantes realizados con lapiceras u otros elementos en sus paredes. También me comentó un miembro del área de Comunicación del Espacio para la Memoria la Perla y quien fue designada para guiarme en ese recorrido, que en un primer momento las víctimas y los represores estaban en salas muy cercanas, y que al tiempo decidieron cambiar de lugar la sala de los represores, y “alejarnos” de las víctimas. Si bien en relación a los cambios de las salas de cada Sitio de Memoria, aún no he podido hacer un análisis lo suficientemente detallado, coincido con Tello y Fessia (2018) en que las cronologías y trayectorias se relacionan con las urgencias y prioridades de los contextos; variando a medida que se redefinen los mismos.

Al registrar y describir la totalidad de las salas comencé a notar que había una parte de ellas que llamaban particularmente mi atención: las salas donde están representadas los desaparecidos/asesinados, aparecen en los tres Sitios de Memoria, de modos diversos, siendo el núcleo central de los espacios. Comencé a preguntarme ¿Cómo son (re) presentados los desaparecidos/asesinados?

Aparecen de distintas formas, ocupando salas y memoriales en los espacios. En ellas, las fotografías, rostros, nombres y objetos de las personas desaparecidas/asesinadas ocupan un lugar central. Pude comprender que esos elementos actúan como un conjunto de representaciones que hacen a un desaparecido/asesinado, y que no son algo nuevo, sino que se retoman de experiencias anteriores. Así elementos como las pancartas, fotos carnet, denuncias, habeas corpus, son elementos que se reactualizan en estos espacios de memoria. El análisis de una de estas muestras, la “Sala de vidas para ser contadas” del Sitio de Memoria ex D2, para el trabajo final del Curso de Doctorado Antropología Visual, generó que tomen las fotografía más

fuerza en mis inquietudes. A esto se sumó mi presencia en una ceremonia en la Biblioteca de dicho Sitio donde se compartió con los presentes, el trabajo de realización de un Álbum de vida. Estos son uno de los vehículos de memoria (Jelin:2003) que se encuentran junto con las fotografías y los objetos en la “Sala Vidas para ser contadas” del espacio, se cuenta la historia de vida de personas desaparecidas/ asesinadas⁵, y son realizados por familiares o allegados de dicho sujeto. El concurrir, motivó aún más mis inquietudes en relación a los vehículos de memoria puestos en escena para rememorar a los desaparecidos/asesinados y la importancia que tienen dichos objetos.

Además, a raíz de un encuentro con un trabajador perteneciente al Área Audiovisual y Archivo de Historia Oral surgió la posibilidad de que concurra al Sitio de Memoria ex D2 semanalmente por 2 meses. El objetivo fue visualizar archivos fílmicos y fotográficos pertenecientes a dicha área. En un principio me interesaba ver las transformaciones que sufrió el espacio desde los comienzos de su apertura, y diversas muestras y actividades que sucedieron en el mismo. Sin embargo, a raíz de las conversaciones con los trabajadores pude observar 5 (cinco) videos en formato de entrevista a familiares/conocidos que realizaron el Álbum de vida de algún ser querido. Estas entrevistas fueron coordinadas por una ex trabajadora, la cual algunos me mencionaron como “quien llevó a cabo la actividad de los álbumes”, siendo una de las implicadas en el diseño y acompañamiento de la realización de dicho dispositivo museográfico. En las mismas pude visualizar y comprender el proceso de construcción y algunos de los sentidos que les adjudican sus realizadores. Luego de observar y tomar nota de los videos, me puse en contacto con la ex trabajadora, y mantuvimos un encuentro donde pudimos conversar acerca del proceso de construcción de los Álbumes. Tanto los videos como la entrevista, me acercaron a los sentidos en relación a estos vehículos de memoria y la importancia otorgada desde quienes los realizaron; y en relación a eso, el valor que adjudicaban a la existencia del Sitio de Memoria, lo cual es un dato clave a la hora de pensar/comprender por qué dejar algo tan preciado como son los Álbumes en un espacio público, a lo cual muchos hacían alusión a “es para que

5 En los Álbumes de vida hay presentes certificados, fotos, documentos de identidad, cartas, poesías, pequeñas notas, libretas de ahorro o escolares que dan cuenta y relatan la vida de la persona asesinada/ desaparecida.

se conozca la historia de mi hijo/ de mi hermano/ de mi amiga". Este hecho me hace pensar a estos Espacios de Memoria como lugares de legitimación del recuerdo, donde tienen lugar los desaparecidos/asesinados, pero también los vivos en tanto espacio de duelo.

Siguiendo a Mesnard (2014) por medio de estos vehículos de memoria, estas salas buscan sensibilizar a quienes las recorren, realzan la vida y la cotidianeidad de las personas que allí se hacen presentes; cuentan historias, exponen objetos, se ven sus rostros y miradas, acercando al visitante a la humanidad e identidad de quienes fueron víctimas de la represión. Entiendo que la utilización e incorporación en salas y muestras de estos vehículos de memoria aparecen a modo de rememoración, de hacer presente a los desaparecidos/asesinados y como forma de reclamo ante la sociedad.

El proceso antes mencionado me permitió comprender y analizar la representación de las víctimas en salas y muestras donde se los humaniza, se muestra sus vidas cotidianas y sus singularidades como personas. Sin embargo y a raíz de la producción del trabajo final para el curso "Antropología Política y Jurídica: Burocracias penales, violencia estatal y derechos humanos" del Doctorado, mantuve conversaciones con diversos trabajadores del Sitio de Memoria ex D2 con el fin de poder comprender mejor cómo había sido el accionar cuando funcionó como CCD. En ese momento mi interés estaba en una de las prácticas que se realizaban en dicho espacio: la toma de fotografías a detenidos de forma clandestina; y el posterior hallazgo de dicha documentación y exhibición en una muestra⁶. El análisis de este proceso me ayudó a comprender otro modo en que son representadas también las víctimas, donde se las muestra viviendo en palabras de Pollak la situación límite (2006), y como plantea Magrin (2019) siendo fotografiadas en el "durante la desaparición".

6 Dichos documentos pertenecían al Fondo Fotográfico de la Policía de la Provincia de Córdoba, el cual estaba integrado por negativos de fotografías tomadas entre 1964 y 1992 en el ex Departamento de Informaciones D2 de la Policía de Córdoba, actual APM. En los mismos están retratadas, entre otras, personas detenidas por razones políticas cuyos nombres fueron asentados en un listado diferencial bajo el título "Registro de Extremistas". En la actualidad es el APM quien posee en guarda dicho fondo documental, representando parte de su acervo y algunas de estas fotografías, las cuales componen la sala Instantes de Verdad, instalada en el mismo

Los desaparecidos/asesinados aparecen y son representados en los Sitios de Memoria de diversos modos a través de fotografías, objetos, nombres, historias, certificados. Se pasa de una tragedia nacional a una tragedia con nombre y apellido, familias, amigos, deseos que fueron arrebatados por el plan sistemático de represión.

Las conversaciones que he tenido con distintos trabajadores de los espacios han nutrido el trabajo de campo, generando nuevas inquietudes que abordaré en el presente año. Además, fue de gran aporte concurrir y escuchar a actuales o ex trabajadores de alguno de estos espacios de memoria en congresos y/o jornadas. Muchos de quienes trabajan o han trabajado en estos Sitios se relacionan con el “ámbito académico”, por lo que he podido presenciar diversos espacios de charlas o conferencias, los cuales me han generado nuevas inquietudes y reflexiones. Tal es el caso de Magrin, Natalia en el “IV coloquio internacional lenguajes de la memoria. Educar en Memoria y Derechos Humanos”; de Carro, Diego y Schafer, David en las “I° Jornadas de Estudio de la Imagen”; y la charla de Tello, Mariana y Fessia, Emiliano en la jornada “Sala 4: Hegemonía, memorias y género: territorios en disputa” en la Facultad de Ciencias Sociales.

Bibliografía

-Da Silva Catela, Ludmila (2010), *Memoria para la democracia: Recordar para pensar. La elaboración del pasado dictatorial en el cono sur de América Latina.*

-Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano. Argentina, Editorial Legasa. Exponer lo invisible. Una etnografía sobre la transformación de Centros Clandestinos de Detención en Sitios de Memoria en Córdoba-Argentina. Santiago de Chile; Año: 2010; p. 44 – 56.*

-Jelin, Elizabeth (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Siglo Veintiuno de Argentina editores.*

-Magrn, Natalia (2019). *Fotografía, desaparición forzada de personas y memorias. Hacia una política de los restos. Clepsidra, vol 6, num 11. Pag 12-35.*

-Mesnard, Philippe (2014) *Conferencia Las nuevas escenografías de la memoria en Europa. Entre emoción, información y experiencia. Córdoba.*

-Pollak, Michel (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades ante situaciones límite. Ed. Al Margen; La Plata.*

Construcción de memoria colectiva a través de la intervención “Árboles de la vida”

Macarena Correa y Malena Parnisari¹

Introducción

En diciembre de 2012, organizado por el Archivo Provincial de la Memoria (APM) y en el marco del juicio de la “Mega causa La Perla- La Rivera- D2” sobre el terrorismo de Estado en Córdoba, comenzó la intervención urbana denominada “Árboles de la vida”. Dicha intervención consistió en la plantación de un árbol en los diferentes sitios donde se secuestró a 253 personas, las cuales fueron desaparecidas y asesinadas por el Estado en forma clandestina e ilegal.

En 2008 se reabrieron los juicios a los delitos de lesa humanidad en Córdoba de la última dictadura cívico militar. El APM en 2012, bajo el lema “el juicio es de todos” dio impulso a esta intervención, que buscó como objetivo principal hacer partícipe a los ciudadanos y generar conciencia en pos de construir “memoria colectiva”. De este modo, el APM realizó un reconocimiento a las víctimas de la dictadura y pretendió reflejar cómo el terrorismo de Estado no se restringió solo a los Centros Clandestinos de Detención (CCD), sino por el contrario se extendió en toda la ciudad.

Esta intervención consistió en la plantación de 174 árboles, ya que algunos de ellos representaban a más de una víctima. En algunos casos, el árbol estaba dentro de una maceta en donde figura el siguiente texto “*En este barrio fue secuestrado [nombre de la víctima] el [día, mes y año de secuestro] por fuerzas de seguridad durante el terrorismo de Estado*”. También se destinó un lado de la maceta para que los familiares pudieran escribir algo significativo en el marco de la intervención. Algunos otros árboles estuvieron plantados en el suelo, con un cartel de metal al costado con la misma leyenda (Martínez y Villa, 2016). En ambos casos se les pidió a los familiares que llevaran un “tutor” para

¹ Estudiante de la licenciatura de Geografía de la FFYH- UNC. Mail de contacto: maqui.correa@live.com.ar ; Estudiante de la licenciatura de Geografía de la FFYH- UNC. Mail de contacto: malenaparnisari@gmail.com

colocarle al árbol.

La siguiente ponencia persigue como principal propósito indagar en las implicancias en el espacio público de la intervención urbana “Árboles de la vida”, en la ciudad de Córdoba.

Para ello, repasaremos las políticas de memoria en Argentina y la forma en que se construye memoria colectiva en el espacio público. El objetivo es poder indagar desde la geografía en la construcción de los derechos humanos y la espacialidad que adoptan las políticas de memoria en la ciudad de Córdoba.

Aproximaciones a las políticas de memoria

Desde el año 1976 hasta 1983, Argentina vivió la más fuerte y violenta dictadura cívico-militar en la historia del país. Durante este periodo las fuerzas armadas -comandadas por Jorge Rafael Videla y demás jefes militares- llevaron adelante un plan sistemático de exterminio dirigido a todos aquellos individuos considerados “subversivos”, amparados en la Doctrina de Seguridad Nacional y su concepto de enemigo interno.

Una vez recuperada la democracia, y frente a las demandas del movimiento de Derechos Humanos y de gran parte de la sociedad, se realizó el juicio a los ex comandantes conocido como el juicio a las “Las juntas militares” (1985), proceso mediante el cual se llevó adelante el juzgamiento y condena a los principales responsables de la implementación de este plan sistemático. Sin embargo, entre 1986 y 1990, se vivió un retroceso con las llamadas “Leyes de Impunidad”². Ello implicó que no continuaran los juicios a represores, y que los genocidas ya condenados recuperaran la libertad. Recién en 1998 se iniciaron los juicios por la verdad histórica. La lucha de los Organismos de Derechos Humanos continuó apuntada a lograr justicia para esos crímenes. En el año 2003, el Congreso Nacional derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y en 2007 la Corte Suprema de Justicia anuló los decretos de indultos. En este contexto comienza la reapertura de los juicios para los delitos de lesa humanidad cometidos en la dictadura cívico militar, en este marco es que se da creación a la intervención “Árboles de la vida” como estrategia para visibilizar los procesos de juzga-

2 Ley de Punto Final (1986); Ley de Obediencia Debida (1987); Decretos Presidenciales de Indulto a quienes cometieron crímenes durante la dictadura militar (1989/90).

miento.

Reconocemos que las políticas de memoria están en constante confrontación y negociación en torno a los hechos que se deben recordar y los que no. Las políticas de memoria son inacabadas y están abiertas a constantes apropiaciones y negociaciones. Entre ellas, podemos nombrar las publicaciones del informe “Nunca Más” donde CONADEP dio a conocer sobre las desapariciones de personas efectuadas por el sistema represivo, el funcionamiento de los Centros Clandestinos de Detención y el *modus operandi* de las Fuerzas Armadas durante el periodo de la última dictadura militar. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, las políticas de memoria estuvieron dirigidas, por un lado, a juzgar los hechos cometidos durante la dictadura, y por otro lado se llevaron a cabo acciones que buscaron recuperar la memoria, conmemorar en términos simbólicos los hechos sucedidos, tal es el caso de la recuperación del ex CCD ESMA al Centro Cultural de la Memoria “Hae-roldo Conti” y dentro de lo que hace a las intervenciones urbanas en el espacio público reconocemos el Parque de la Memoria en Buenos Aires³.

En el caso la ciudad de Córdoba, las políticas de la memoria en términos simbólicos se pueden observar en la refuncionalización, en el año 2007, del ex CCD La Perla al actual “Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCD La Perla”, en el mismo año del ex Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba “2” al actual “Archivo Provincial de la Memoria”, y en el 2010 el ex CCD Campo la Rivera, luego de diferentes usos, se inaugura como el actual “Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera”. Creemos que estos espacios son fundamentales para el proceso histórico estudiando, ya que en ellos se inscriben las políticas de memoria que hacen a la cons-

3 Reconocemos la existencia de estudios de campo asociados a intervenciones urbanas en la provincia de Buenos Aires, como el de Vecchioli (2014). Esta autora analiza las políticas urbanas llevadas a cabo por el gobierno, y establece una relación entre ellas para explicar la funcionalidad del actual Parque de la Memoria ubicado en la provincia de Buenos Aires. Vecchioli analiza la intervención de arquitectos, planificadores, urbanistas y ‘hacedores de ciudad’ que dan lugar a la creación del Parque de la Memoria. A su vez, profundiza en la relación entre la memoria y el olvido como categorías significativas en el marco de disputas por definir qué es la ciudad, y quiénes son los actores legítimos para intervenir en ella.

trucción de la memoria colectiva local de la ciudad de Córdoba.

En este sentido, entendemos por política de memoria como la *"(...) acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes."* (Groppo: 2002, 192). Pese a que están basadas en un pasado selectivo, las políticas de memoria tienen influencia en el presente, ya que éstas tienen el objetivo de *"(...) modelar la memoria pública y construir, así, un cierto tipo de identidad colectiva."* (Groppo: 2002, 192). Solis Delgadillo (2011) acuerda con esta concepción de políticas de memoria y agrega que estas se dividen en tres tipos: a) simbólicas; b) de reparación y c) de justicias. Para esta ponencia nos interesa profundizar en el primer tipo, las cuales el autor establece que *"...son todas aquellas medidas destinadas a resarcir la memoria de las víctimas y de sus familias, primordialmente y, en general, de la sociedad entera, a través de recordatorios en el espacio público que se traducen en monumentos, plazas, nombres de calles, museos y todas aquellas expresiones que a través del arte se enlazan para mantener viva la memoria colectiva..."* (Solis Delgadillo, 2011: 3).

Memorias colectivas

Reconocemos que las políticas de memoria buscan construir y modelar una memoria colectiva, en la cual se disputan los sentidos y la construcción de un relato común. Consideramos que son múltiples las memorias construidas ya que estas no son recuerdos de un único individuo, por el contrario, y en este sentido retomamos los trabajos de Jelin (2001), quien explica que las memorias individuales están enmarcadas socialmente, cargadas de valores, visiones del mundo y códigos construidos en diálogo con otros. Reconocemos en los procesos de construcciones de estos marcos sociales distintos actores que disputan y negocian los sentidos dinámicos del pasado.

Para este trabajo nos parece pertinente poner atención a los procesos de construcción de las memorias colectivas lo cual implica dar lugar a los distintos actores sociales, con sus disputas, negociaciones y sentidos. La intervención "Árboles de la vida" tiene la particularidad de que se encuentra en el espacio público y que comunica una determinada historia, en un espacio

de tránsito constante de diversos individuos que circulan con diferentes objetivos. Estos sujetos no son receptores pasivos, sino que por el contrario son *“...agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación.”* (Jelin, 2001: 15). De esta manera, las memorias colectivas que construyen estos sitios de memoria se encuentran siempre en marcadas en diálogos con otros.

Precisamente, entendemos a los “Árboles de la vida” como marcas territoriales, en términos de Jelin y Langland (2003), quienes reconocen que en el espacio podemos encontrar marcos sociales constructores de memoria, *“Las marcas territoriales, los espacios físicos y los lugares públicos son posibles puntos de entrada para analizar las luchas por la memoria y los sentidos sociales del pasado reciente de represión política y terrorismo de Estado en el Cono Sur de América Latina (...)”* (Jelin y Langland: 2003, 1). Los árboles son marcas territoriales muy potentes ya que señalizan sitios donde en otro tiempo se asesinaron y secuestraron personas producto de un plan sistemático de exterminio y adoctrinamiento basados en la represión y el terror.

Las políticas de memoria en el espacio público

En cada ceremonia de la intervención “Árboles de la vida”, como lo expresa el APM, se generaba un ritual de luto, sin embargo *“No se trataba sólo de marcar los espacios donde las víctimas habían sido secuestradas o trazar historias de vida de las víctimas. El desafío era crear una huella en la ciudad, interpelar a los vecinos de cada barrio sobre la desaparición de personas durante el terrorismo de Estado, demostrar territorialmente la extensión de la represión en la provincia de Córdoba. La propuesta apuntaba a (...) generar una marca en la ciudad, visible y propositiva”*. Reconocemos la importancia que tiene la forma espacial que adopta la intervención, dando lugar a marcas territoriales que constituyen puntos de anclaje en la ciudad para transmitir hechos sucedidos en un pasado reciente y donde, a través de una propuesta propositiva, se busca generar marcos sociales constructores de una memoria colectiva específica. Es preciso entender que el espacio juega un papel fundamental en la construcción de la memoria colectiva ya que como explica Portal (2009) los lugares de memoria son *“(...) aquellos espacios públicos que adquieren un significado no solo por su ubicación o por su uso, sino porque a través de ellos se favorece la construcción de identificaciones*

sociales que alimentan las identidades locales.” (Portal, 2009: 292). La autora se centra en el análisis de la cristalización de la memoria en el espacio público, el cual no es neutro, sino que *“(…) es un escenario de conflicto y negociaciones sociales a diversas escalas que lo redefinen continuamente y que, si bien el Estado es el garante para su uso, los grupos sociales concretos establecen estrategias específicas para su utilización”* (Portal, 2009:63). Estas son formas materiales y simbólicas que, a través del trabajo colectivo de grupos sociales específicos, favorecen la construcción de los marcos sociales en los que se constituyen la memoria colectiva, *“Son espacios donde la memoria social y cultural se cristalizan”* (Portal, 2009: 292). Sin embargo, reconocemos que no solo son espacios en donde se condensa la memoria, sino que, a su vez, esos anclajes territoriales reabren la discusión sobre la memoria de ese pasado reciente, entendiéndolo como un proceso dinámico y de retroalimentación.

Conclusión

El propósito de esta ponencia fue abrir líneas de indagaciones entorno a la importancia que tiene el espacio en la construcción de memorias, entendiéndolo como un proceso complejo y aún poco explorado desde la geografía. Consideramos que es importante seguir indagando en las políticas de memoria, en quiénes son los actores principales y en la forma que adoptan en el espacio, como así también que hechos de la historia reciente se comunican.

Así mismo, creemos que la geografía puede aportar en la construcción de los Derechos Humanos en el sentido poder indagar y problematizar entorno a las espacialidades que toman las políticas de memoria, y las dinámicas territoriales específicas en las que se insertan, y cómo éstas construyen las memorias colectivas. Es el espacio donde las políticas de memoria se materializan, y son disparadoras de las disputas de sentidos de los hechos del pasado reciente.

Los hechos que las políticas de memoria pretenden rememorar, como así los lugares específicos en que están inscriptos, corresponden a un devenir histórico-espacial específico, y cambian su sentido en distintos contextos políticos y sociales, dentro de un proceso dinámico *“... hubo un ‘antes’ de la marca territorial y habrá un ‘después’.”* (Jelin y Langland: 2003, 3).

Bibliografía

Benegas Loyo, d y otros. (2012) "Baldosas de la memoria como intervención político subjetiva." II Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.

Da Silva Catela, L. (2005), "Variaciones sobre las memorias" ESTUDIOS N° 16, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Da Silva Catela, L., (2014) "Lo que merece ser recordado...". Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memorial". Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, ISSN 2362-2075, N° 2, pp. 28-47.

Escolar, C. y Fabri, S., (2010) "Memoria y espacio social. La territorialización de la memoria en la construcción de ciudadanía" Universidad de Buenos Aires.

Fabri, S (2013) "Lugares de memoria y marcación territorial: sobre la recuperación de los centros clandestinos de detención en Argentina y los lugares de memoria en España". Cuadernos de geografía. Revista colombiana de geografía Vol. 22 n° 1, Bogotá, Colombia.

Garbero, V. El terrorismo de Estado en Argentina a escala local. Tensiones entre la memoria dominante y memorias locales. Península [online]. 2017, vol.12, n.1, pp.31-53. ISSN 1870-5766. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.002>.

Grosso, B. (2002) Las políticas de la memoria [en línea]. So-ciohistórica, (11-12). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf

Halbwachs, M. (1968) "Memoria Colectiva y Memoria Histórica" La mémoire collective, Paris PUF.

Jelin, E. (2001) "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?". En Elizabeth Jelin, Los trabajos de la memoria, Siglo

veintiuno editores, España. Cap. 2

Jelin, E. (2013) "Memoria y Democracia. Un relación incierta" Políticas- Revista de Ciencias Políticas Vol 51 n°2 pp 129-144.

Jelin, E. y Langland, V. (2003); Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente, en E. Jelin y V. Langland (comps.), Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 1-18.

Lefebvre, H. (2013) Apartado XII a XVIII. (Cap I. Plan de la Obra) En: La Producción del Espacio. Capitan Swing. Madrid Pp 86-110

Nora, P. (1998) "La aventura de Les lieux de mémoire". En: Revista Ayer No. 32, MEMORIA E HISTORIA. pp. 17-34.

Nora, P. (1989) "ENTRE LA MEMORIA Y LA HISTORIA: Les Lieux de Mémoire". En: Representation 26. Universidad de California.

Martínez, R y Villa, L. (2016) "La justicia en su lugar" En: Boletín. Sitios de Memoria de Córdoba. Diciembre. www.apm.gov.ar

Palacios, C. (2011) "Entorno a lo público, la política y la memoria en el espacio para la memoria de la ciudad de Buenos Aires" Revista Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad, Vol 10, N°10. Buenos Aires.

Portal, M. (2009) "Las creencias en el asfalto. La sacralización como una forma de apropiación del espacio en la ciudad de México". En Cuadernos de antropología social N° 30. FFyL UBA.

Portal, M. (2009) "Memoria social, espacio público y miedo urbano", en: Memoria Social y Género, México.

Porto, J. (2017) "Usos y disputas de lo sagrado en ex centros clandestinos de detención" Revista Sudamerica. N°7

Salcedo, H, R. (2007). La lucha por el espacio urbano. En Se-

govia, O (editora), Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía (pp. 69-77).

Solís, Ana Carol (2008) Para qué es el 24 de marzo. Conmemoraciones y uso político de las calles en la Córdoba de los noventa. Cuadernos de Historia, Serie Ec. y Soc., N° 10, ClFFyH-UNC, pp. 229-256, Córdoba

Solís, Ana Carol (2010) "Dictadura, política y sociedad en la construcción de una Córdoba aterrorizada." En Roitenburg, Silvia y Abrate, Juan Pablo (comp) Historia de la Educación argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos. Publicación apoyada por SECYT UNC, Córdoba, Editorial Brujas, pp.297-313. ISBN 987-591-234-4

Solís, Ana Carol. (2014) "De las comisiones a los organismos en Córdoba: derechos humanos, dictadura y democratización." Revista Kotrker. Pp. 129- 156.

Solís, Ana Carol. (2016) "La última dictadura y los barrios de la ciudad de Córdoba. Aproximación a las protestas de vecinos y a las intervenciones estatales hacia un vecinalismo permitido". Revista de Historia, N° 7. Pp. 175-201. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad de Comahue.

Solis Delgadillo, J. (2011) "Políticas públicas y políticas de la memoria en Argentina y Chile: agendas y toma de decisiones" Editorial Universitaria de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires.

Vecchioli, V (2014) "La monumentalización de la ciudad: los sitios de memoria como espacios de intervención experta de los hacedores de ciudad". Revista Estudios Sociales Contemporáneos, Nro. 10. Páginas: 33 a 45. General San Martín, Buenos Aires.

Los informes sobre el terrorismo de Estado y la(s) violencia(s) política(s): los casos de Argentina, Colombia y Guatemala.

Nicolás Daniele¹

A continuación nos proponemos ensayar un análisis sobre tres informes, donde la(s) violencia(s) política se erige como problema común. Para los casos de Argentina y Guatemala estos informes representaron hitos fundantes en los procesos de recuperación y transición democrática; nos referimos concretamente, para el caso argentino: *Nunca Más* (1984), y para Guatemala: *Guatemala: Nunca Más* (1998). El tercer caso elegido, el de Colombia, el informe se denomina: *Colombia: violencias y democracias* (1989). Aquí, vale apuntar que el informe no buscó dar a luz sobre el terrorismo de Estado de un régimen dictatorial de facto (como si aconteció en los casos de Argentina y Guatemala). A diferencia de Argentina y Guatemala, el régimen político colombiano sostuvo la institucionalidad democrática² ininterrumpidamente desde 1957, esto no impidió que los problemas asociados a la(s) violencia(s), entre ellas la política, tenga en Colombia una presencia desgarradora.

Adelantamos que nos focalizaremos en trabajar con los prólogos e introducciones de estos informes, allí es posible observar qué interpretaciones en torno a la(s) violencia(s) política fueron elegidas por estas comisiones o redactores. En estos pasajes preliminares, se condensaron no sólo lecturas valorativas e interpretativas en torno a los sucesos acaecidos, sino también posicionamientos políticos frente las dictaduras militares (en los casos de Argentina y Guatemala) y frente al Estado y su relación con la(s) violencia(s), en el caso colombiano. Asimismo, en estas páginas se sugieren desafíos, anhelos y horizontes a

1 Profesor de Historia (FFyH-UNC)-Docente.

2 Entre 1953 a 1957, Gustavo Rojas Pinilla gobernó Colombia bajo un régimen militar de facto. Fue esta la última experiencia de un gobierno militar de facto en Colombia, desde entonces y bajo un sistema político signado por los pactos y acuerdos de alternancia en el gobierno (Benidorm y Sitges) entre los dos grandes agrupamientos políticos, el Estado colombiano sostuvo la institucionalidad formal del sistema democrático por los próximos diecisiete años.

transitar en pos de “subsanan” parte de estas situaciones de violencia(s) denunciadas.

En tal sentido, considerando lo anteriormente expuesto, nos proponemos abordar tres ejes comparativos, a saber: (1) cómo son caracterizados, en los tres informes, los actores políticos responsables directos de las violencia(s) denunciadas, (2) cómo es conceptualizada la “violencia política”, y (3) qué relación se establece allí entre memoria, justicia y democracia.

No querríamos dejar de mencionar una primera advertencia metodológica. Los procesos históricos en Argentina, Guatemala y Colombia, exhiben trayectorias históricas, sociales, económicas y políticas bien diferentes (aunque también con similitudes y semejanzas propias de una historia regional común). Resultaría poco esclarecedor descontextualizar las particularidades históricas de mediado plazo en cada caso, y sólo quedarnos con un concepto histórico común en torno a la “violencia política” que no atendiera las singularidades de cada caso. Por ello, evitaremos valoraciones y comparaciones planas, dado que como recientemente hemos mencionado, la historia regional muestra tanto de común como de particular en cada caso. En tal sentido, hemos elegimos focalizar la atención en los prólogos de estos informes, para observar cómo, de qué manera y bajo qué preceptos, en cada caso, se fueron ensayando instancias políticas críticas e impugnadoras de la(s) violencia(s) política en estos diferentes países. Problemática esta, que si bien se presentó (y continúa presentándose) de manera singular en cada caso, representó (y sigue representando) al mismo tiempo un común denominador en gran parte de la región.

1-En torno a la(s) violencia(s) política y memoria(s): algunas definiciones conceptuales e históricas

-Violencia(s) política

A los fines de explicitar sólo algunas definiciones en torno al concepto de violencia(s) política(s) es que a continuación presentamos someramente algunas perspectivas desde las cuales consideramos pertinente pensar la temática de la “violencia política”.

La utilización del plural al subjetivar el concepto “violencia(s)” responde a que entendemos que existen múltiples mecanismos de violencia(s) que operan en nuestras sociedades.

Si bien, el concepto suele estar asociado a un período concreto de la historia contemporánea, y atribuido exclusivamente a las organizaciones armadas y a los sectores subalternos de nuestras sociedades; vale decir, el concepto reclama una perspectiva asociada con la política. Esto es: la relación entre *política* y *violencia* no es una anomalía, de ninguna manera son conceptos antagónicos; más bien, elementos consustancial. Tilly (2003), entiende que gobierno y violencia tienen una relación incómoda; de todas formas para el autor política y violencia son un binomio que no puede ser separado. Durante la segunda mitad del siglo XX, en América Latina, la(s) violencia(s) política fue un recurso desplegado en situaciones de dictaduras, como también un recurso desplegado para el ejercicio de la dominación en situaciones en que se mantuvieron estable los regímenes democráticos, el caso de Colombia es bien representativo al respecto. Cuando hablamos de violencia(s) política(s), necesariamente debemos traer a la discusión a las fuerzas militares y su desempeño en América Latina como institución estatal. Según Gramsci (1975), la función de las fuerzas militares de ninguna manera es neutra, además de su función específica (militar), las fuerzas armadas cumplen una decidida “función política” (Ansaldi y Giordano, 2014: 49). En América Latina, esa “función política” de las fuerzas armadas se modificó hacia la segunda mitad del siglo XX, a raíz de la puesta en práctica en la región de la conocida Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), lo que implicó que estas asuman un involucramiento directo en combatir al “enemigo interno”, es decir intervenir en asuntos de seguridad interna³. En la casi totalidad de casos, en este combate, las fuerzas armadas han violado derechos humanos, cometido singulares atrocidades, crímenes sobre las poblaciones civiles, dejando huellas indelebles en las comunidades latinoamericanas. En aquellos casos en donde estas fuerzas han asumido violetamente el control del Estado (repetidas veces y a lo largo de muchos años en el transcurso de la segunda mitad del

3 Hoy en día, después de más de sesenta años de la implementación de la Doctrina de Seguridad Nacional, y con las enormes calamidades a cuestas que dejó tal política de “seguridad interna”: torturas, desaparición forzada de personas, desplazamientos de poblaciones enteras, robos de bebés, muchos de estos crímenes ya juzgados y definidos como de *lesa humanidad*. No obstante, las clases dominantes en la región (hoy concretamente en Argentina) con un expreso acompañamiento estadounidense, vuelven a ensayar y a promover la intervención en asuntos internos de las Fuerzas Armadas.

siglo XX), lo han hecho con complicidad y beneplácito por parte de los grupos dominantes de estos países, aquí las realidades en cada país reclaman mayor atención, de todas formas vale la generalidad. En aquellas otra experiencias, donde la participación política de las fuerzas armadas en esta segunda mitad del siglo XX, no tuvo una gran presencia como autoridad máxima de Estado (como en Colombia, México y Costa Rica) la problemática en torno a la(s) violencia(s) reclama ser puesta en relación al rol cumplido por los Estados, dado que a pesar de cierta institucionalidad democrática, en estos casos (principalmente en México y Colombia) estos Estados han ejercido y practicado sistemática(s) violencia(s). En el caso Colombiano esto es bien claro, pero también lo es para el caso mexicano⁴.

Por ello, entendemos que debemos poder comprenderla en una temporalidad de mediano y largo plazo, asociada principalmente, no exclusivamente, a aquel ejercicio institucionalizado y legal, destinado a sostener y reproducir un orden político, social y económico. En relación a esto, no deberíamos desatender los elementos simbólicos puestos en juego a través de diferentes dispositivos culturales sostenedores del orden existente, que implícitamente y solapadamente, (otras veces no tan solapadamente), condensan violencia(s) históricas, de género, de clase, étnicas, culturales, de grandes dimensiones. También es necesario poder observar, como apunta Calveiro (2005) para el caso argentino, que en general en las experiencias en que el fenómeno de la lucha armada estuvo presente, la lógica de la guerra se impuso sobre la lógica política, a pesar que también ha habido casos en este esta relación se invertía. Para Fernandes (2008),

4 En una conferencia reciente en Buenos Aires, Pilar Calveiro expresó: en un primer momento aquella práctica nació “incidentalmente” para luego convertirse en una acción sistemática del Estado entre 1974 y 1978, años que coinciden con la “guerra sucia” que derivó en el exterminio de la guerrilla rural y de sus grupos urbanos. Para la autora, el Estado mexicano de ese entonces, era bífrente, porque al mismo tiempo que recibía a exiliados de las dictaduras chilenas, uruguayas y argentinas, desaparecía disidentes políticos en centros clandestinos y vuelos de la muerte. Comenta posteriormente: “La pérdida de expedientes, el entorpecimiento de las investigaciones y la falta de registros evidencian la decisión política de sostener la práctica de desaparición forzada como un recurso tolerable ayer y hoy”. Según la autora, partir de 1979 la desaparición se reduce a menos de diez casos por año, pero se sostiene consistentemente. Sólo en cuatro de los 33 años del período que va de 1968 al 2001 no se registran desapariciones. Ver entrevista en: <https://www.pagina12.com.ar/130816-mexico-tolera-la-desaparicion-forzada>

existen dos tipos de violencias: la institucionalizada y la amorfa (anárquica). La violencia institucionalizada tienen dos grandes funciones: (1) mantener y fortalecer el orden, (2) combinar estabilidad y cambio sociales para hacer que las transformaciones sucesivas sean conciliables con la preservación del patrón de civilización desde el cual se configura el orden existente. A esta violencia se le contrapone otra, definida por Fernandes como amorfa o anárquica. Entre ambas, entiende el autor, hay un relación dialéctica dado que esta segunda opera como base sobre la cual actúa la violencia institucionalizada, vista así como “un mal necesario” (Ansaldi y Giordano, 2014: 59).

-Memoria(s)

Hay una relación directa entre memoria y la emergencia de estos informes sobre la(s) violencia(s) política, que a continuación nos aprestamos a analizar. La coyuntura en el que cada informe fue redactado y presentado a la sociedad, daba cuenta de las necesidades que en su momento se plantearon (y se plantean todavía a diario) para dar la disputa sobre aquel pasado reciente signado por violencias, muertes y la desaparición de personas. El desafío, en los tres casos, fue evitar los olvidos intencionales, la naturalización de lo ocurrido, y los abusos políticos que desde diferentes espacios se buscaron promover para “tapar” con un manco aquel trágico pasado reciente, buscando así eludir las responsabilidades políticas que tuvieron (tienen) los diversos grupos en relación a los cuantiosos crímenes cometidos en aquellos años. En esta disputa por “evitar los olvidos”, en cada caso de los aquí traídos para analizar, existían (existen) diferentes intencionalidades y desafíos; no obstante, los tres casos, representaron una primera instancia para “aprender a recordar”; es decir, comenzar a transitar por el camino contrario al olvido, al silencio, al ocultamiento. En este tránsito por la construcción y disputa por la memoria(s), un elemento central, y que de hecho estos tres informes constituyen un pilar elemental, es la noción de “marco social”. Esto es, en los procesos de construcción de memorias, si bien hay una cuota importante de subjetividad, estos están siempre enmarcados socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores, según Halbwachs sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria co-

lectiva (Jelin, 2002: 20).

Otra de las cuestiones importantes, atendiendo al asunto de la memoria, es la relación que se establece entre memoria(s) e identidad(es). Hay una mutua consustanciación entre la constitución, institucionalización, reconocimiento y fortaleza de las memoria(s) y de las identidades sociales. En relación a esto, es que estos tres informes orientan y proyectan gran parte de sus intereses y propósitos. Según Ricoeur (1999), se pueden distinguir dos tipos de memorias: las habituales y las narrativas. Las que aquí nos interesan son principalmente estas segundas, dado que en torno a estas se pueden construir sentidos del pasado y atender a las “heridas de la(s) memoria(s)” que tantas dificultades tienen en construir su sentido y armar su narrativa. Son justamente las situaciones donde la represión y la disociación actúan como mecanismos psíquicos que provocan interrupciones y “huecos” traumáticos en la narrativa (Jelin, 2002: 28). Acordamos entonces, que la(s) memoria(s) son las representaciones del pasado, construidas todas ellas como conocimiento cultural compartido, tanto por generaciones sucesivas como por diversos otro/as. Estos tres informes, que a continuación presentamos, configuran en este sentido dispositivos orientados en la construcción de marcos colectivos de memoria(s) que permitan un proceso de recuperación de estas, proyectando en un horizonte común sin olvido, con memoria.

No queríamos dejar de mencionar esto que Bourdieu (1985) analiza como una cuestión medular en la construcción de la memoria colectiva; y es la centralidad que en el proceso de construcción de memoria(s) asume la autoridad de quién enuncia la narrativa sobre la memoria. Las comisiones de investigadores y redactores de estos informes provenientes del campo civil, para el caso de Argentina y Colombia, y la institución eclesiástica, a través de sus diócesis y arquidiócesis en el caso guatemalteco; es una muestra cabal de cómo en aquel contexto signado por violencia(s) política (aunque no sólo ésta), la legitimidad de las narrativas en torno a la(s) memoria(s) exigió que los enunciadores provengan del campo civil y sean actores legitimados socialmente. Solo así, parecía posible comenzar, en estas sociedades, a recomponer la(s) memoria(s) de un pasado que se presentaba como una gran herida que sangraba a borbotones.

2- Partícipes responsables

En el primer párrafo del *Nunca Más* (1984), se puede observar uno de los posicionamientos en cuanto a la definición de los actores políticos involucrados, allí se expresa:

“(...) a los delitos de los terroristas, las fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos” (1999: 7).

Como observamos, detrás del rótulo “terror”, se busca describir la actuación tanto de las fuerzas militares como de las organizaciones armadas; en este sentido la responsabilidad por aquel clima de violencia(s) política, del “terror”, involucra tanto a un bando como al otro (teoría de los dos demonios). En este sentido, si bien, las responsabilidades en crear un clima de violencia(s) aparecen compartidas, responsabilizando tanto a militares como a organizaciones armadas; las derivaciones y consecuencias sociales desatadas por el “terror” no son consideradas, ni menos juzgadas, en un mismo nivel. En pasajes posteriores comenta:

De esta manera, mientras que los crímenes de las organizaciones armadas son definidos como “delitos”, punibles y posibles de ser juzgados por tribunales ordinarios en el marco de un Estado de derecho; la actuación militar, monopolizando las estructuras del Estado y perpetrando un plan criminal sistemático no sólo contra miembros de organizaciones armadas sino contra la población civil; es encuadrada en otro registro de responsabilidades; veamos:

“(...) tenemos la certidumbre que la dictadura militar produjo la más grande tragedia de nuestra historia y la más salvaje. Y si bien debemos esperar de la justicia la palabra definitiva, no podemos callar ante lo que hemos oído, leído y registrado; todo lo cual va mucho más allá de lo que pueda considerarse como delictivo para alcanzar la tenebrosa categoría de los crímenes de lesa humanidad” (1999: 7).

En el informe CONADEP, el resto de los actores políticos y sociales, no perteneciente a estos dos bandos (guerrilla y Fuerzas Armadas), son representados como meros espectadores de

este teatro de violencia: el lugar que ocupó el resto de las sociedad civil es el de ser “víctimas” de este “terror”. Los testimonios de compromisos políticos entre militares y diferentes grupos económicos, como también con otros sectores profesionales (justicia, médicos, etc), dan cuenta de una sociedad que se movió políticamente en aquel período. Según Ansaldi (2014), definir a las dictaduras como cívico/militares, es un eufemismo y un error conceptual que soslaya y oculta el carácter de dictadura de clase, en nuestro caso dictaduras de las burguesías

En el informe referido al caso colombiano, *Colombia: violencia y democracias* (1989), hallamos un abordaje integral de la(s) violencia(s). El foco aquí no está en puntualizar sobre un período ceñido de la historia colombiana, sino que se remonta hacia las bases constitutivas de la organización política del Estado colombiano, para estrecharlas y vincularlas con la(s) violencia(s) de aquel presente (hoy claramente vigentes). En este sentido, en este informe son denunciadas más de una decena de tipologías de violencia(s), en cada caso los grupos o actores involucrados naturalmente varían; todos igualmente comparte un denominador común: estas violencias “hunde(n) sus raíces en las propias características de la sociedad colombiana”. Esto es, no hay una sola explicación, no hay responsabilidades puntuales. No obstante, en el caso que intentáramos jerarquizar y definir “un” responsable, allí aparece el Estado colombiano, quien en el transcurso de su formación y consolidación habilitó/practicó distintas formas de violencia(s) con resultados variables y consecuencias de largo aliento.

Dicho esto, avanzaremos en focalizar la atención en la dimensión política. En relación a esto, los redactores del informe eligieron una serie de categorías para definir/describir la “violencia política”. Primeramente, se refieren a la “violencia del crimen organizado contra políticos y periodistas” (para acallar su voz), posteriormente menciona la “violencia de las guerrillas dirigidas contra el Estado” (aquí hace referencia a los enfrentamientos con las fuerzas militares). Asimismo, menciona la “violencia de los grupos alzados en armas contra particulares” (en busca de financiación, contra presuntos colaboradores del ejército o sólo enemigos individualizados), también en este detalle de tipologías de violencia(s) hace referencia a la “violencia del Estado en ejercicio de la guarda del orden público, cuando so-

bre pasa los marcos de la legalidad institucional”, y finalmente, dentro de la dimensión política describe “la violencia del Estado contra movimientos sociales de protesta”.

Atendiendo puntualmente a la(s) violencia(s) asociada a las organizaciones armadas (elegimos esta para establecer un parangón en el análisis con los otros casos aquí trabajados), la comisión de redactores del informe elige definir a estos “grupos alzados en armas” como “grupos insurrectos”; veamos:

“En la lucha por el poder, hay violencia tanto en los que imponen la dominación, como en quienes la desafían (violencias sociopolítica). Esta forma de violencias materializa una tradición de luchas tanto para alcanzar la plena participación social y política, como para ejercer sobre el pueblo un dominio excluyente. De ella forman parte los actos desmedidos en los enfrentamientos entre las fuerzas armadas y los grupos insurgentes (...)” (1989: 23)

La elección de representarlos como “grupos insurrectos” evita, según entendemos, valoraciones y juzgamientos en torno a la opción por las armas escogido por estos grupos. Esto no es un dato menor, dado que comúnmente observamos cómo se cuelean ciertas denominaciones y asociaciones utilizadas para referenciar y denominar a estos grupos, más aún cuando es en este caso el Estado quien delega esta voz a una comisión de académicos quienes emiten un discurso, y a través de este, un posicionamiento político sobre la realidad colombiana de entonces.

En el caso guatemalteco, en las palabras preliminares del informe *Guatemala: Nunca Más* (1998) observamos, en relación a la caracterización de los actores políticos involucrados, algunos elementos a atender; veamos:

“¿Qué fue lo que origino el conflicto? Si reflexionamos sobre las condiciones en que vivía un altísimo porcentaje de la población, marginada en cuanto a carencia de sus más elementales necesidades (...); si reflexionamos en la anarquía en que vivía en ese momento nuestro país y que persistía aún el ramalazo, las secuelas de una reciente intervención armada en donde se comenzó a evidenciar la capacidad destructiva que se esconde en los seres humanos, si pensamos que se consideró por parte de algunos grupos que los espacios políticos estaban cerrados,

podremos entender que la guerra iniciada por jóvenes civiles y jóvenes oficiales del Ejército era algo que ya no se podía detener" (1998: XII).

Como es posible observar en este pasaje, el Arzobispo Primado de Guatemala, quien firma la introducción dedica una especial atención a considerar aquellos elementos del contexto social, económico y político de entones, estos en cierta forma explican el camino de la(s) violencia(s). En este sentido, el proceder de ciertos grupos, en este caso, no es presentado como un "desquicio" o un "atavismo" encarnado por bandos enfrentados; sino consecuencia de una realidad guatemalteca que la explica (y la promovió). Al referirse a las acciones políticas emprendidas por la "insurgencia", el informe habla de "jóvenes", lo que tal vez insinúa cierta dosis de utopía o de irreverencia en sus acciones, pero de ninguna manera estos son representados en clave peyorativa. El camino escogido es justificado primeramente por los nobles deseos de estos grupos: "una sociedad más justa"; en segundo lugar, dado el bloqueo que evidenciaba el acceso a la participación política este camino se erigía como la "única vía" posible.

"El deseo de cambio por una sociedad más justa y la imposibilidad de llevarlo a cabo a través de los estamentos establecidos, provocó la incorporación a la insurgencia no solo de quienes pretendían un cambio hacia el socialismo sino de muchos- que no siendo marxistas y no teniendo una posición política comprometida- se convencieron y se vieron compelidos a apoyar un movimiento que parecía ser la única vía posible: la lucha armada." (1998: XII)

En la cita que hemos elegido, es posible percibir cierta cuota de convalidación en relación a la actuación de los grupos "insurgentes", esto lo explica el número importante de protagonistas que no adscribiendo al marxismo, ni expresando identidades políticas comprometidas, se describen como próximos y hasta partícipes en las filas de estas organizaciones: la realidad los llevó a elegir el camino de la lucha armada. En este sentido, el peso del juzgamiento va recaer firmemente contra las autoridades de las Fuerzas Armadas, y de ciertos grupos de la política partidaria (no definidos) quienes aparecen en el informe como los principales responsables de las consecuencias sociales del conflicto político en Guatemala.

“Estos señalamientos no son contra el Ejército, como institución establecida como un organismo más del Estado por nuestra carta magna, sino contra las cúpulas militares quienes se prestaron a un juego político de los partidos de turno y comprometieron a toda la institución armada en acciones reñidas con las más elementales normas de convivencias humana” (1998: XII).

Es importante resaltar, cómo es salvada de culpabilidad la oficialidad media y los agentes militares ordinarios de campo, quienes en general fueron los participantes directos en el proceder criminal y represivo. Al igual que en otros casos, donde se juzgó la actuación criminal de las Fuerzas Armadas, las responsabilidades recaen centralmente en la cúpula militar.

3- Tiempos de violencia(s)

El segundo eje, en torno al cual nos planteamos las comparaciones, versa sobre cómo era en cada caso definida o conceptualizada la “violencia política”. Comenzando por el *Nunca Más* (1984), observamos que aquí es posible identificar dos bases explicativas en torno a la violencia política. El primero de estos elementos es el referido al “terror”:

“Durante la década del ‘70 la argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda, fenómeno que ha ocurrido en muchos otros países” (1999:7).

Es decir, en este caso, la “violencia política” es asociada a un clima de “terror” imperante que involucró a dos bandos enfrentados. Aquí las responsabilidades en la construcción de este clima de violencia(s) son compartidas. Ahora bien, vale atender al comentario que en la cita aparece al final, en relación a que este fenómeno “ha ocurrido en otros países”. Esto da cuenta que dicho clima de violencia (“terror”) no es una originalidad local, más bien podría entenderse como un fenómeno del contexto político de la época: la(s) violencia(s) política era un mal que aquejaba a muchos países. Dicho esto, avanzamos sobre el segundo elemento, aquí el informe busca mellar exclusivamente en el proceder “terrorista” de las Fuerzas Armadas: “infinitamente peor que el combatido”. Esto es, si bien el clima de violencia(s) que imperó en Argentina en la década del ‘70 tenía dos responsables; la(s) violencia(s) “infinitamente peor” desa-

tada (por su envergadura y por los crímenes cometidos) por la institución a cargo de velar por la seguridad nacional con sus trágicas consecuencias, tiene un sólo y exclusivo responsable: las Fuerzas Armadas.

“Todas las naciones civilizadas, incluyendo la nuestra propia estatuyeron en sus constituciones garantías que jamás pueden suspenderse, ni aún en los más catastróficos estados de emergencias: el derecho a la vida, el derecho integridad personal, el derecho a procesos, el derecho a no sufrir condiciones inhumanas de detención, negación de la justicia o ejecución sumaria” (1999: 9).

En este sentido, son las Fuerzas Armadas quienes tomando ilegalmente las riendas del Estado Argentino, llevaron la(s) violencia(s) política al paroxismo. El accionar de las Fuerzas Armadas que recayó no solamente sobre aquellos grupos armados, sino sobre la población civil toda, quién paso a ser presumiblemente “enemiga” del Estado Argentino.

“(…) en nombre de la seguridad nacional, miles y miles de seres humanos y hasta adolescentes, pasaron a integrar una categoría tétrica y fantasmal: la de los desaparecidos. Palabra –¡triste privilegio argentino!- que hoy se escribe en castellano en toda la prensa del mundo” (1999: 9).

Recordamos que el informe de la CONADEP tenía como propósito central dar testimonio de los sucesos violentos acaecidos en el transcurso de los años de la última dictadura militar, e indagar sobre la suerte de los desaparecidos. El registro y constatación de millares argentinos desaparecidos, los testimonios de torturas y vagaciones, la apropiación de hijos/as de detenidas, los siniestros centros de detención y desaparición clandestinos de personas, conforman sólo algunos de los testimonio inapelables sobre el terror desatado por las Fuerzas militares a cago del Estado. Este tortuoso escenario no deja resquicios para asociar al concepto de violencia(s) política a otro imaginario que no sea al practicado sistemáticamente por la propia dictadura militar.

En el informe *Colombia: violencia y democracia* (1989), como hemos en parte hecho mención en el apartado anterior, observamos una perspectiva en torno a la(s) violencia(s) que rebasa la atribuida a “la política”. En las primeras páginas del informe, la

comisión redactora deja constancia que en el caso colombiano además de la(s) violencia(s) política, se presentan otras modalidades de violencias; veamos:

“Los últimos gobierno han concentrado su la atención en la violencia política y en el narcotráfico, mientras que han mirado con cierta indiferencias el crecimiento alarmante de las otras modalidades de violencia, que en su conjunto, generan u porcentaje mucho mayor de víctimas y están afectando profundamente la vida diaria de los colombianos” (1989: 11).

Esta perfectiva donde se asevera que la(s) violencia(s) en Colombia tiene diversas expresiones, siendo la(s) violencia(s) política tan sólo una de las modalidades, nos permite visualizar como entran a jugar múltiples responsabilidades y temporalidades en la problemática. Aquí, el Estado como también diferentes grupos sociales, económicos y políticos (no solamente los sectores marginados) aparecen como actores que a través de su accionar histórico (de larga, media y corta duración) han alimentado este clima de violencia(s) que surca el presente colombiano. Veamos cual es el posicionamiento que expresa la comisión para abordar el asunto:

“No pocas veces se ha afirmado que en Colombia la violencia es fundamentalmente política, que nos ha sido impuesta desde el extranjero y que la ejercen primordialmente los pobres. La tesis expuesta en el presente trabajo se aparta totalmente de tales aseveraciones: la violencia tiene múltiples expresiones que no excluyen, pero sí sobrepasan la dimensión política. Hunde sus raíces en las propias características de la sociedad colombiana y no solamente la ejercen los pobres” (1989: 17).

En este caso “la violencia política” es definida como “violencia negociable”, para diferenciarla así de otras violencias “no negociables”. Esta perspectiva que entiende que la(s) violencia(s) política puede ser entendida como “violencia negociable”, le otorga cierta legitimidad al accionar político de los “grupos insurgentes”. Es decir, el “camino de las armas”, emprendido por ciertos grupos políticos, es interpretado como una opción posible (no deseable) en un contexto de desigualdad y de despojos históricos, aquí en esta perspectiva la(s) violencia(s) política no es la causa sino el resultado de otras violencia(s) histórica que

la engendraron. Desde esta óptica, la(s) violencia(s) política no se explica sólo por el proceder violento y radicalizado, fuera de toda legalidad de ciertos grupos, sino por un contexto histórico de injusticias y violencias que fueron reduciendo los márgenes de negociación política (en el informe de ninguna manera se expresa que esto absolvería legalmente de responsabilidades el accionar de estos grupos alzados en armas).

En *Guatemala: Nunca Más* (1998), identificamos una serie de conceptos que hacen referencia a la caracterización de la “violencia política”. Abordaremos a continuación algunos de los aspectos más relevantes en relación a este concepto. En primer término, para referirse al conflicto político de más de tres décadas, el informe elige el término de “lucha fratricida”:

“(…) las gravísimas violaciones de los derechos de las personas y comunidades indígenas durante estos treinta y seis años de lucha fratricida que produjo una polarización social sin límites” (1998: XI).

Asimismo, en pasajes posteriores hace mención al mismo, en términos de “conflicto armado”, “guerra injusta” o “guerra sucia”; veamos:

“Ahora, finalizado el conflicto armado que nos agobió por tanto tiempo, en el que la pérdida de valores morales y éticos nos llevó a fracasar como sociedad, es tiempo de encontrarnos con la Verdad para reconstruir moralmente a nuestra sociedad lacerada y desgarrada por la guerra injusta que nos heredó un costo social muy alto en vidas humanas, muchas de ellas fueron víctimas de la guerra sucia que aterrizó a la población y cuyas secuelas aún hoy persisten” (1998: XI).

Aquí abrimos una digresión, dado que vale realizar un comentario en relación a esto de asociar los conflictos políticos armados internos al concepto de “guerra”. No es lo mismo hablar de “conflicto armado”, o “enfrentamientos políticos armados” que hablar de “guerra”. Este concepto es una notable herencia de aquella terminología que introdujo la Doctrina de Seguridad Nacional en la década del ’60, para legitimar el accionar de las Fuerza Armada en la represión y/o aniquilamiento de grupos políticos armados que predicaban ideales próximos al campo socialista, en sus variantes más diversas a lo largo de toda la

región, estos fueron definidos como “enemigos internos”, ante quienes se debía emprender un “guerra interna”. En este sentido, el concepto de “guerra” para hacer mención a este conflicto, da cuenta de como ciertos lenguajes, cargados de sentido político, en muchos casos legitimadores de la(s) violencia(s) que desataron, se cuelan displicentemente en documentos o informes que tiene como propósito por lo menos impugnar estas experiencias a las que refieren. En el caso de Guatemala, que aquí estamos analizando, el adjetivo de “injusta” o “sucias” viene en realidad a referir a un tipo de “guerra” con ciertas características particulares, diferente a la guerra convencional. En muchos otros casos, en los diferentes procesos de transición democrática que se sucedieron en la región, se utilizó irresponsablemente el término de “guerra” (sin calificativos que den cuenta de a qué tipo de “guerra” se referían) para denominar estos conflictos armados entre grupos políticos y las Fuerzas Armadas. Cerramos la digresión.

Ahora bien, de esta cita que precedentemente compartimos se desprenden una serie de cuestiones; además de la ya mencionada, sugerimos atender a esto que el informe comenta en relación a la “pérdida de valores morales y éticos”. Para los redactores del informe, esta pérdida de principios morales, uno supone que hace mención a valores “tradicionales”, habilitó al derrumbe de ciertos compromisos políticos básicos por donde históricamente se canalizaban los conflictos políticos en Guatemala. Esta “pérdida de valores” y de compromisos políticos explicaría parte de esta violenta lucha interna que se prolongó por casi cuatro décadas, con un costo humano sin precedente en la región. Si bien en pasajes posteriores, el informe expresamente hace mención a que las causas de este conflicto deben hallarse en los aspectos socioeconómicos de una población históricamente carenciada, marginada de los goces materiales de una vida digna, al tiempo que también se refiere a la clausura de los espacios políticos para la participación; la “violencia política” es interpretada en clave derrumbe de una moralidad por otra: la “cultura de la violencia” se impone arrasando con tradiciones, y con valores humanos básicos.

“Esta guerra en que se torturó, se asesinó y se hizo desaparecer a comunidades enteras que se vieron aterradas e indefensas en eses fuego cruzado, que se destruyó la naturaleza (que en la cosmovisión de los indígenas

es sagrada, madre tierra) también barrió como un vendaval enloquecido lo más granado de la intelectualidad de Guatemala. El país se fue quedando huérfano de repente de ciudadanos valiosos cuya ausencias se deja sentir hasta nuestros días" (1998: XII).

Dos cuestiones valen ser comentadas. En primer lugar, vale atender a la originalidad que expresa esta mención sobre el impacto que esta "violencia política" ha dejado expresada en el espacio (naturaleza) guatemalteco y sus consecuencias en relación a la cultura de las poblaciones nativas: las agresiones sobre la naturaleza afectan directamente a todas aquellas comunidades que entienden que la *pacha mama* es parte integral de su vida, las agresiones sobre la naturaleza son algunas de las muchas consecuencias que ha dejado la(s) violencia(s) política del período. La otra cuestión que podemos observar en la cita, es la referida a la mención se hace vinculada al "altísimo costo humano que ha significado la pérdida de ciudadanos valiosos", haciendo referencia con ello la cuantía de hombres y mujeres de la intelectualidad guatemalteca que pagaron con sus vidas las consecuencias de aquel derrumbe moral y ético que signo al país centroamericano.

4- Memoria(s), justicia y democracia

En Argentina, el *Nunca Más* (1984), constituyó el hito de mayor envergadura simbólica durante los primeros años del proceso de transición democrática. Fue, sin lugar a dudas, el principal aporte oficial a favor de la reconstrucción de la memoria histórica y un aplazo político a los interesados y promotores del "olvido".

En el informe, la comisión deja asentada las dificultades que implicó la reconstrucción de estas historias y memorias:

"Esta labor fue muy ardua, porque debimos recomponer un tenebroso rompecabezas, después de muchos años de producidos los hechos, cuando se han borrado deliberadamente todos los rastros, se ha quemado toda la documentación y hasta se han demolido edificios" (1999: 10).

Asimismo, se denuncian las presiones de aquellos grupos y sectores involucrados directa e indirectamente con la dictadura militar, promotores en "dar vuelta la página" de la historia

nacional:

“En el curso de nuestras indagaciones fuimos insultados y amenazados por los que cometieron los crímenes, quienes lejos de arrepentirse, vuelven a repetir las consabidas razones de guerra sucia, de salvación de la patria y de sus valores occidentales y cristianos, valores que precisamente fueron arrastrados por ellos entre los muros sangrientos de los antros de represión” (1999: 10).

La comisión resalta en repetidas oportunidades, que el informe presentado, tiene como propósito no sólo el dar testimonio de aquellos sucesos perpetrados en los años aciagos de la dictadura militar, sino principalmente aportar material testimonial para que tales hechos sean sometidos a la justicia, y a través de esta, avanzar sí en un reconciliación con justicia y memoria:

“Y nos acusan de no propiciar la reconciliación nacional, de activar los odios y resentimientos, de impedir el olvido. Pero no es así: no estamos movidos por el resentimiento ni por el espíritu de venganza; solo pedimos la verdad y la justicia” (1999: 10).

La manifiesta exhortación en relación a la necesidad de justicia viene a desplazar del centro de discusión “la guerra” por “la ley”, en este desplazamiento necesariamente hay una interpelación frontal a los administradores de justicia del poder judicial, que en tanto institución de un Estado de derecho, tienen la obligación ante estas denuncias de crímenes: actuar y juzgarlos; veamos:

“(…) no podrá haber reconciliación sino después del arrepentimiento de los culpables y de una justicia que se fundamente en la verdad” (1999: 10).

Como anteriormente pudimos observar en la cita, si bien el informe *Nunca Más* fue denostado y cuestionado por las Fuerzas Armadas, vale apuntar que el exhorto de justicia que recorrer todas las páginas del informe, no apunta a un juzgamiento corporativo, sino a individualizar el proceder y la actuación, hallar responsables directos e indirectos y salvar la de aquellos miembros de las fuerzas que se mantuvieron por lo menos al margen⁵:

5 En relación a esto, es complejo juzgar cuál es “la frontera” en donde se ubicaban aquellos involucrados indirectos “cómplices”, dado que se abre toda una discusión política y jurídica en torno a qué rol deberían haber cumplido aquellos oficiales y suboficiales que “sabían” pero no denunciaron, que costo

“Verdad y justicia, por otra parte, que permitiría vivir con honor a los hombres de las fuerzas armadas que son inocentes que de no procederse así, correrían el riesgo de ser ensuciados por una incriminación global e injusta” (1999: 11).

El relato de la “guerra antisubversiva” es impugnado mediante una *narrativa de la democracia*, donde el resguardo de los derechos de los afectados por el terrorismo de Estado convertía a las víctimas en representantes y portadores de un objetivo de reconstrucción ética y política de la sociedad. Así nace, en el mundo de las víctimas y los perseguidos, la asociación perdurable de memoria y derechos (Vezzetti, 2007: 21). La memoria no es un registro espontáneo del pasado sino que requiere de un marco de recuperación y de sentido en el presente y un horizonte de expectativas básica el futuro. En la experiencia argentina, “la democracia” en aquellos primeros años pos dictadura ha constituido ese horizonte. Como hito fundante del proceso de transición democrática, el *Nunca Más* vino a dar nacimiento a un nuevo *régimen de memoria* que buscó establecer, con éxito, una ligazón entre derechos humanos, justicia y democracia.

En el informe *Colombia: violencia y democracia* (1989), a diferencia de los informes de Argentina, y de Guatemala, no está organizado en torno a testimonios de crímenes relatados y denunciados sobre la base de experiencias personales, familiares o cercanas de violencia(s). Recordemos que en Colombia, la(s) violencia(s) que se denuncia son en vigencia de un Estado de derecho regido bajo la institucionalidad democrática. En el informe sobre el caso colombiano, la información que pone a disposición la comisión redactora tiene como propósito ofrecer un análisis integral, donde se busca conceptualizar y categorizar los diferentes formatos de violencia(s), sus causales y desarrollos históricos a lo largo de todo el territorio de Colombia. No hay un espíritu de testimoniar casos concretos, particulares, es un informe “social” e histórico más que de casos recientes. En este sentido, la recuperación de memoria(s), no tiene el lugar

tenía denunciar, ante quién denunciaban, etc. El informe, a nuestro parecer (en relación a esto), pretende romper el pacto de silencio y sumar a aquellos militares dispuestos hacer pública su mirada crítica y cuestionadora del proceder en los años de la dictadura militar. En este asunto no lograron grandes avances.

que sí ocupa en los otros dos casos.

En relación al aspecto referido a la “justicia”, a lo largo de todo el informe observamos, como ya hemos hecho mención, una constante interpretación (en relación a este tema) de carácter histórico, es decir, la injusticia que recorre Colombia es resultado de una sociedad y un Estado que en su larga formación y constitución, fue convalidando, y en determinados casos, legitimando desigualdades socioeconómicas, despojos materiales y segregaciones étnicas y culturales que han hecho de las injusticias una constante a lo largo de la historia colombiana. Frente a este panorama histórico presentado, la(s) violencia(s) cotidianas que sufre Colombia, en sus múltiples expresiones, no es más de un resultado natural de este histórico devenir.

“El hecho de que los ámbitos socioeconómico y socio-cultural muestran extraordinaria capacidad para generar y alimentar la violencia no es fruto solamente de la incompetencia del Estado para regularlos, sino también de la renuncia de éste a colocarse de manera decidida del lado de los débiles y los no violentos. La impunidad con que en Colombia se violan los derechos humanos es producto, no solamente, de una demostrable ineficiencia de los aparatos policivos y jurídicos, sino también de una historia de desigualdades económicas y sociales, de accesos diferenciales a los bienes materiales y de obstáculos a la realización de los colombianos ya no exclusivamente como ciudadanos, sino como simples miembros de una sociedad” (1989: 28).

Es interesante observar como en pasajes posteriores, el informe responsabiliza también a los sectores dirigentes; veamos:

“Los sectores dirigentes de la sociedad colombiana deben asumir su cuota de responsabilidad por su inacción ante las posibilidades de desarrollo socioeconómico de nuestro país, la cual ha influido en la situación de pobreza y violencia que sufren amplios sectores de la población” (1989: 29).

Si el rol que debe asumir el Estado es estar al lado de los “débiles”, los sectores dirigentes (de los diversos espacios sociales y económicos de Colombia) deben comprender la responsabilidad de actuar en sentido general y no corporativo. En tal sentido, la “democracia” reclama no solo derechos formales, sino

garantías de cumplimiento, y “esfuerzos” desde el Estado y desde los diversos sectores dirigentes para plasmar en la escena política, social y económica aquellas garantías que ese expresan como voluntades constitucionales.

“La democracia requiere que el Estado reconozca que la sociedad a la cual sirve es plural en lo étnico, lo social y lo político y que, por lo tanto se imponen los esfuerzos para garantizar la libertad pero también acciones decididas para corregir las desigualdades” (1989: 27).

Observamos así, que en relación a esto el informe hace un llamado a la responsabilidad y necesidad de resolver un conjunto variado de injusticias históricas de corte económico, social y cultural, también político. Sin atenuar estos nudos de injusticias históricas, difícilmente entienden los redactores se pueda pensar en una sociedad y un país en “democracia”; menos aún resolver la(s) violencia(s) que habitan en las entrañas de la sociedad y el Estado colombiano, entre ella la de especificidad política.

En *Guatemala: Nunca Más* (1998), el Monseñor Prósperos Penados del Barrio, Arzobispo primado de Guatemala, a cargo de la introducción, sobre la cual hemos centrado el presente análisis, comenta que el proyecto *Recuperación de la Memoria Histórica* (RMHI), es responsable no sólo de la redacción y presentación de los cuatro tomos del *Guatemala: Nunca Más*, sino del trabajo de campo y sistematización de los testimonios. Allí se plantean los principales objetivos del proyecto:

“Creíamos que era un aporte para la paz y la reconciliación que suponía reconocer el sufrimiento del pueblo, recoger la voz de quienes hasta ahora no había sido escuchados y dar testimonio a su martirio a fin de dignificar la memoria de los muertos y devolver la autoestima a sus deudos” (1998: XI).

“Recoger la voz” de quienes no han sido escuchados, “dar testimonio”, “dignificar la memoria de los muertos” y “devolver la autoestima a sus deudos”, estas cuatro intenciones nuclean las expectativas del proyecto. Es decir, una clara intención de poder avanzar en la(s) memoria(s) de esta trágica historia reciente guatemalteca. La voz de los familiares, víctimas de los crímenes cometidos por los diferentes grupos intervinientes en el conflicto político, principalmente las Fuerzas Armadas, se erigen como un bálsamo para sanar heridas profundas. Confe-

sar los sufrimientos, hacerlo públicos, y esclarecerlos a través de testimonios orales que han dejado las casi cuatro décadas del conflicto político en Guatemala, parece ser el camino trazado por las autoridades eclesiásticas promotoras del proyecto.

“Quienes directa o indirectamente fueron los responsables del sufrimiento deben leer e interpretar estos resultados como un rechazo rotundo y categórico de la población a la cultura de la violencia” (1998: XII).

Como es posible observar, no hay en el informe lugar para una exhortación en clave de “justicia”. La única “verdad” que reclama el informe es en clave historia; es decir, solamente se plantea recuperar y dar lugar a los testimonios de las víctimas de tamaña tragedia social. La relación entre “verdad” y “justicia”, que tan presente está en el informe de la CONADEP para el caso argentino, no busca establecerse aquí en el caso guatemalteco; veamos:

“Quienes fueron los actores directos del enfrentamiento armado y la guerra sucia, deben reconocer sin reservas sus errores y excesos, y pedir perdón por el crimen contra las víctimas inocentes” (1998: XIII).

Confesar una disculpa pública por los errores y excesos cometidos, por los diversos actores involucrados en el conflicto, parece ser el camino elegido; por lo menos el que se logra visualizar en las palabras que componen esta introducción. La tan desea “reconciliación” encontraría en estos gestos de confesión de errores y culpas una sólida base para avanzar en ese dirección.

“(...) siendo todos hijos de Dios estamos obligados a construir una sociedad justa y solidaria. Con los pies en la tierra y los ojos en el cielo. Amén” (1998: XIII).

Según interpretamos, pareciera que en el caso guatemalteco la “justicia” no es potestad del Estado sino del supremo, por lo menos para tragedias sociales como las que el versa el informe. No hay a lo largo de todo el informe una mención en relación a la “justicia” como sanadora de dolor y reparadora de crímenes. Tampoco hallamos alguna mención en relación al término “democracia”. Aquí la “reconciliación” entre guatemaltecos es proyectada sobre un orden de valores en torno a la “justicia social” y la “solidaridad”. Esta apelación a valores humanistas propios de la cosmovisión cristiana, excomulga al campo de “la política” no sólo como instancia para arribar a acuerdos y negociaciones

políticas que ofician como base para la transición guatemalteca; sino también como espacio decisor de marcos éticos sobre los cuales debería fundarse la deseada “reconciliación” nacional.

Palabras finales

Atendiendo a lo expuesto hasta aquí, en vista de lo analizado, podemos sugerir algunas consideraciones. En los informes de Colombia y Guatemala, expresamente se menciona como causal de la “violencias política” los aspectos socioeconómicos de corte histórico (de mediana y larga duración). Allí, estas “deudas” sociales y económicas sufridas por amplios sectores de la población, en cada caso, explican la tensión social que desató, ante la cerrazón de los espacios políticos tradicionales, la “violencias política”. En el caso Argentino, la “violencia política” presentada en el *Nunca Más*, está circunscrita a un período concreto de la historia nacional de Argentina, vale apuntar que en el desarrollo de los capítulos, en el cuerpo del informe, la “violencias política” es contextualizada en diálogo con otras formas de violencia(s) durante el siglo XX en Argentina. De todas formas, el carácter “clandestino” y “el exterminio” como plan sistemático, da cuenta de un nuevo tipo de violencia(s), que no encuentra registró en la historia nacional. En las bases argumentativas y explicativas de los sucesos denunciados, no hay búsquedas explicativas extra políticas de mediana o larga duración; es decir: el “terror” desatado proveniente tanto de la “extrema derecha” como de la “extrema izquierda”, si bien forman parte de fenómenos acaecidos en otras latitudes, es un desenlace que tiene, en el caso Argentino, explicaciones exclusivamente políticas, no de otra índole.

En este sentido, según se desprende de los informes trabajados, las responsabilidades del “espiral de violencia política” (Calveiro, 2005) desatado (en cada caso con sus dimensiones e impactos sociales desgarradores); tanto en Guatemala como en Argentina, pesan centralmente en las fuerzas militares. Si bien, para el caso argentino, en uno de los primeros párrafos del *Nunca Más* se menciona la responsabilidad de la “guerrilla” en la creación de aquel clima de “terror”, rápidamente la comisión a cargo del informe deja explícita su postura sobre la responsabilidad capital de las Fuerzas Armadas, en tanto institución del Estado, en montar un plan “sistemático” de secuestros, tor-

turas, aniquilamientos y desaparición de personas; crímenes todos estos encuadrados como de lesa humanidad. En el caso de Guatemala, también el peso de la responsabilidad por los hechos cometidos recaen principalmente sobre las Fuerzas Armadas, son las cúpulas de estas fuerzas las apuntadas como instigadoras y responsables directas. También se menciona allí a los partidos políticos, en tanto socios menores interesados en hallar una “solución” por la vía militar. Las organizaciones armadas son, en parte, salvadas de culpabilidad; para el prelado firmante del prólogo del informe analizado, el accionar de estos grupos se explica por un clima de época en la región, por razones de desigualdad socioeconómicas propias de Guatemala, y por la clausura de los espacios tradicionales de la política para resolver, estos y otros tantos asuntos. Además, según se expresa en el informe, en estos “jóvenes” habitaba un noble deseo para Guatemala: una sociedad más justa. Como hemos reiterado para el caso de Colombia, aquí las responsabilidades puntuales en relación a la “violencia política” no hallan responsables claros como en los otros dos informes analizados. Atendiendo al informe *Colombia: violencias y democracia*, aparecen diferentes actores sociales y políticos alimentado directa e indirectamente esta(s) violencia(s); de todas formas, el Estado colombiano es culpabilizado, dado que en su largo desarrollo ha ejercido y legitimado distintas formas de violencia(s), recordamos que desde el presente análisis nos hemos concentrado en atender las referidas a la política. En tal sentido, el informe es contundente: como máximo responsable, al Estado colombiano la cabe resolver, a través de políticas públicas, de compromisos y garantías, estas violencia(s). La sociedad colombiana, no ocupa el lugar de mera “espectadora pasiva”, como sí observamos que es descripta en el *Nunca Más* para el caso argentino. En el informe colombiano, “la sociedad” se muestra como el lugar donde se han cristalizado todas aquellas múltiples e históricas violencia(s). La dirigencia política y social de Colombia aparece también mencionada: su no involucramiento e inacción han ayudado a profundizar el problema.

En los tres informes, estos testimonios del pasado se levantan como un compromiso moral contra los riesgos del silencio y el “olvido”. En el caso argentino, los más de nueve mil testimonios se erigen como “la verdad” de aquel pasado reciente, este ominosa etapa de la historia nacional argentina demanda

de un sólido puente (justicia) para transitar hacia la “democracia”. La relación entre memoria/justicia/democracia, en el caso Argentino, es contundente. En el caso de Guatemala, si bien las denuncias y testimonios presentados pretenden esclarecer lo ocurrido, y en tal sentido se erigen como una impugnación a la actuación de las fuerzas políticas y militares; la “sanación social” para estos sucesos no requiere de la mediación de una institución del Estado (justicia penal guatemalteca), sino de una sinceramiento público: una “confesión pública de culpas”, donde todos los involucrados, directos e indirectos, asuman su cuota de responsabilidad. Una sociedad regida bajo los valores de “solidaridad y “justicia social” ayudaría a sanar las heridas, aquí no hay referencias a un horizonte político en clave de “democracia”, sobre la cual proyectar los destinos de la sociedad y el Estado guatemalteco. En el caso de Colombia, hemos hecho mención ya sobre la responsabilidad que pesa sobre el Estado colombiano. Para la comisión a cargo del informe, es al propio Estado a quien la corresponde ofrecer nuevas orientaciones de sus políticas, para de esta manera comenzar a resolver históricas injusticias y violencias perpetradas contra “los de abajo”.

Bibliografía

-Ansaldi, Waldo y Giordano Verónica (2012): *América Latina. La construcción del orden. Tomo II: De las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración*, Ed. Ariel, Buenos Aires.

-Ansaldi Waldo y Verónica Giordano (comp.) (2014): *Tiempos de violencias*, Ed. Ariel, Buenos Aires.

-Calveiro Pilar (2005): *Violencia y/o Política*, Ed. Norma, Buenos Aires.

-Bourdieu, Pierre (1985): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Ed. Akal, Madrid.

-Muñoz Jorge Luján (1998): *Guatemala: breve historia Contemporánea*, Ed. Siglo XXI, DF México.

-Tilly Charles (2003): *Violencia Colectiva*, Ed. Hacer, Barcelona.

-Jelin Elizabeth (2002): *Memoria de la represión. Los trabajos de la memoria*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

-Emilio Crenzel (2008): *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

-Hugo Vezzetti (2007): *Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social*, en Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. [En línea: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php]

Fuentes

-Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de Personas. *Nunca Más* (1999): Ed. Eudeba, Buenos Aires.

-Informe proyecto interdiocesano de recuperación de la memoria histórica (1998): *Guatemala: Nunca Más (tomo I)*, Ed. OD-HAG, Guatemala.

-Comisión de estudios sobre la violencia (1989): *Colombia: violencia y/o democracia*, Ed. Colciencias, Bogotá.

-Entrevista a Pilar Calveiro, [En línea: <https://www.pagina12.com.ar/130816-mexico-tolera-la-desaparicion-forzada>]

Prácticas depurativas del Estado Provincial durante la última dictadura militar 1976-1983: Enfoque y avances.

Janet Páez¹

Introducción

En esta ponencia se exponen los avances de un proyecto de investigación que surgió de una beca de extensión universitaria llevado a cabo en el transcurso del año 2017 y que, posteriormente, frente a la magnitud de las fuentes y los escasos estudios sobre la faz pública en Córdoba durante el Terror de Estado, derivó en un proyecto doctoral.

El objetivo es exponer los diferentes procesos de institucionalización que tuvo el Terror de Estado presentando estrategias, dispositivos y circuitos en la faz pública como instrumentos de coacción y de represión encubierta, es decir, la participación del Estado provincial intentando reconstruir, además, el vasto accionar de los colaboradores civiles con la dictadura. Las prácticas depurativas del Estado Provincial produjeron innumerables casos de cesantías y renuncias particulares que ocasionaron la racionalización de la administración pública y su autodepuración político ideológica de los/ las trabajadores. Esto fue posible mediante el diseño e implementación de un corpus jurídico y un conjunto de prácticas que terminaron constituyendo a los sujetos/ actores *permitidos o prohibidos* en base a fundamentos políticos o morales. La potencialidad de este trabajo radica en aportar reflexiones y debates sobre las legalidades burocráticas- administrativas que el Estado utilizó como práctica depurativa cercenando el derecho laboral e integrándose al plan represivo. Conjuntamente, intenta contribuir y fortalecer el trabajo de investigación para producir dispositivos y relatos sobre el funcionamiento de la estructura pública estatal provincial durante la última dictadura cívico militar,

1 Doctoranda en Historia- Facultad de Filosofía y Humanidades- Integrante del equipo de investigación "Militancias, Dictaduras y Derechos Humanos en la Historia Reciente de Córdoba"-CIFYH- UNC

proponiéndonos como otro objetivo de este trabajo socializar el marco de las preguntas y los primeros avances surgidos del relevamiento.

Las cesantías y renunciaciones como dispositivos coactivos de depuración estatal.

Desde el tercer gobierno peronista, pasando por las intervenciones federales que sucedieron a posteriori se dictaron leyes que sostuvieron o legitimaban los instrumentos destinados a eliminar toda disidencia política y social que cuestionara el orden político vigente². Pero siendo esto un hecho concreto, no se asemeja la arbitrariedad y ambigüedad de la utilización del corpus jurídico que se aplicó a partir del 24 de marzo de 1976 para disciplinar, controlar, castigar y exterminar al disidente político.

Entre marzo y abril de 1976 se promulgaron, entre otras leyes, dos de suma importancia que cercenaban los derechos de los trabajadores. Una de ellas es la Ley N° 21260 de Seguridad Nacional, y su correlato a nivel provincial es la Ley 5911 cuyo artículo primero establecía: *“Autorízase hasta el 31 de Diciembre de 1976, a dar de baja, por razones de seguridad, al personal de planta permanente, transitorio o contratado, que preste servicios en la Administración Pública Provincial (...) que se desempeñe bajo cualquier título, vínculo jurídico, denominación y amparados por estatutos o régimen especiales vigentes, que de cualquier forma se encuentre vinculado a actividades de carácter subversivo o disociadoras*. La otra ley que resultó fundamental para las tareas de autodepuración fue la Ley de Racionalización Administrativa, N° 21274 y su correlato a nivel provincia fue la Ley 5913. En virtud de esta ley se autorizaba a los titulares del Poder Ejecutivo a dar de baja por “razones de servicio” a cualquier agente de las instituciones oficiales, y decía en su Art. 2: *“las bajas serán efectivizadas teniendo en cuenta la necesidad de producir un real y concreto proceso depurativo en la Administración Pública sin connotaciones partidistas o sectoriales”*. Dicha ley contemplaba, así-

2 SERVETTO, Alicia: “Terrorismo de Estado y represión ilegal en el tercer gobierno peronista: La antesala de la dictadura en las provincias intervenidas (Formosa, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta)”. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán*. 2007.

mismo, el pago de indemnizaciones según ciertos requisitos administrativos, siendo eximidos del cobro aquellos agentes que se encontrasen bajo sumarios administrativos y/o en procesos criminales. Si bien en los primeros meses se podría hipotetizar que el uso de estas normas fue más bien poco reglado y regida su implementación por las urgencias de la depuración, propias de su justificación como medida de emergencia, meses después el golpe los procedimientos se estandarizaron. En efecto, las aplicaciones de estas leyes funcionaban bajo normas de procedimientos que aseguraran que fuesen efectivas, un ejemplo de ello es el decreto N° 347³, con carácter de “secreto” del 14 de septiembre de 1976 donde se establecía: 1) Detectar el agente como elemento subversivo o vinculado con la subversión, pedir a quién corresponda los antecedentes por intermedio del Ministerio de Gobierno; 2) una vez llegado el informe, se labrará un acta con los antecedentes recibidos por la *Comunidad Informativa*⁴ y otros elementos fehacientes que acompañen los antecedentes, luego se procederá a la separación del agente; una vez firmado el informe por los responsables de los Ministerios donde se desempeña el agente, seguido a esto, una vez que el causante este *privado de su libertad*⁵ y efectuado el desglose del procedimiento realizado, se enviará el expediente a la Secretaría de Coordinación y Programación de la Gobernación para que se realice los trámites faltantes.

Este tipo de procedimiento demuestra con claridad el plan sistemático de depuración ideológica y política por parte del Gobierno de la Provincia con el fin de luchar contra la subversión e imponer un nuevo orden. Además de ello, al asegurarse que el agente esté privado de su libertad –sea mediante la prisión política o el secuestro /desaparición en centros clandestinos- se impedía que se realicen en tiempo y forma el recurso de reconsideración frente a la aplicación de dichas leyes. Ante la cesantía por alguna de las dos leyes, se encuentran casos de recursos de reconsideración como respuesta a la disposición tomada por las autoridades, en varios decretos se encontraron que esas respuestas son negativas para los trabajadores, es decir, se mantiene la cesantía por la causal que fuese. Se puede

3 Decreto 347- 14/09/1976. Archivo de Gobierno de la Provincia de Córdoba

4 Resaltada por la autora.

5 Resaltado por la autora.

estimar una relación en la cual quienes no pueden contestar al poder tratan de atemperar sus represalias recurriendo a las normas legales y a los procedimientos establecidos, mientras quienes ejercen la autoridad invocan esas mismas normas y otras para disponer el alejamiento de los cargos públicos de quienes no resultan gratos a su consideración⁶. La juricidad de los procedimientos, por tanto, era una dimensión exangüe, sin fuerza alguna, aniquilada por la capacidad de decisión que le era ajena y que está demostrada en distintos momentos de los trámites realizados y hasta en el último acto de este combate administrativo; por lo tanto la decisión se cubrió de una pseudo-juricidad para legitimarse⁷, bajo el paraguas de las leyes que se ajustaban a cada caso en particular.

Por otra parte, el relevamiento de los decretos permitió acercarnos a las relaciones y vínculos que se establecieron entre el Estado provincial y la contribución a la reducción del aparato público, elemento central del programa económico implementado por el entonces Ministro de Economía, Martínez de Hoz. En el balance general dado a conocer en julio del año 1977 pero correspondiente al año 1976, en lo que refiere a gastos en personal y en funcionamiento se redujo la dotación de 1.052 trabajadores y trabajadoras a 877 tomando desde el 1/1/76 al 31/12/76. Este número no corresponde según el relevamiento parcial, debido a que, entre cesantías y renunciadas durante el 1976, hay 1.637 agentes menos, siendo este un número aproximado que tiende a la suba, lo que hace presuponer que junto a las cesantías y renunciadas hubo incorporaciones, habrá que analizar en qué áreas. Los años 1977-1978 y 1979 están siendo analizados.

Además de comenzar a reconstruir con esta investigación un panorama de los principales ministerios que sufrieron la mayor cantidad de renunciadas y cesantías pudiendo avanzar en la comprensión de las relaciones entre las mismas y la dictadura cívico militar a partir del estudio de los pronunciamientos de las diversas entidades plasmadas en los decretos recopilada sobre las cesantías durante el Terrorismo de Estado en Córdoba, debemos destacar que decidimos agregar el instrumento de re-

⁶ ALONSO, Luciano: “¿Qué era lo normal? represión y pseudo-juricidad en la última dictadura militar en argentina”. *Contenciosa*, Año III, nro.5, Buenos Aires. 2015. Pp 1-11

⁷ Ídem

nuncia por razones particulares como otra forma probable de disciplinamiento. Entre el periodo comprendido desde el mismo 24 de marzo de 1976 a diciembre de 1979, aproximadamente, se han contabilizado un total de 1.532 personas que perdieron su puesto de trabajo bajo el mecanismo legal de la cesantía y 10.179 personas que han renunciado por diversos motivos – que deberán ser precisados buscando regularidades-, dando un total estimado de 11.711 desocupados y desvinculados del trabajo estatal durante los primeros tres años de dictadura.

Siguiendo a Paula Canelo⁸, la dictadura argentina estableció un particular “esquema de poder” basado en dos reglas fundamentales: la supremacía de la Junta Militar (integrada por los tres Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas) sobre el presidente de la Nación y la distribución tripartita del poder entre las tres fuerzas, el Ejército (tierra), la Armada (mar) y la Fuerza Aérea (aire). De acuerdo con esta última regla, los máximos órganos de gobierno debían ser repartidos en un 33% para cada una de las tres Fuerzas Armadas. El objetivo era lograr un total involucramiento institucional, el control mutuo en el ejercicio del poder y el equilibrio entre los diferentes actores que integraban la alianza de gobierno⁹. El dominio de los generales también se comprobó en la distribución de las gobernaciones provinciales, puestas generalmente en manos de oficiales retirados del Ejército. Inicialmente, la mitad de las provincias argentinas quedó en manos del Ejército, mientras que la otra mitad se repartió entre la Armada y la Fuerza Aérea¹⁰.

Los niveles superiores de la administración pública en Córdoba cambiaron a partir de marzo, recordando que la provincia se encontraba intervenida desde febrero de 1974. A partir de 1976, quienes gobernaron los ministerios hasta el período aquí abordado fueron en su gran mayoría dirigidos por Generales, Coroneles, Comodoros. En al menos dos secretarías estuvieron por el lapso de un año personas civiles en su dirección. Un ejemplo de ello es la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, dependiente del Ministerio de Bienestar, que estuvo a cargo del Dr. José María Fraguero¹¹. El ejemplo citado demuestra la

8 Canelo, Paula: “Represión, consenso y “diálogo político”. El ministerio del interior durante la última dictadura militar argentina”. 2014. Pp 22

9 Canelo, op.cit. pp 26

10 Idem,

11 Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Ministro de

responsabilidad civil y la colaboración que tuvo éste para con el de la dimensión represiva del Estado. Incluso, durante los tres años relevados, este ministerio tiene la mayor cantidad de agentes renunciando con un total aproximado de 4.149 y un total de 279 cesantes; si bien los datos son los primeros años, el número de renunciando y cesantes es alto durante los siete años que duró la dictadura

El Dr. Fraguero, durante una entrevista¹² se le consulta sobre la cantidad de cesantías llegadas a su dependencia y los motivos de las mismas a lo que el entrevistado responde que “esos asuntos” no los manejaba él sino el “área 26”, Área de Informaciones del gobierno. Si bien Fraguero no se hace responsable de los casos de cesantías y renuncias en su dependencia, por lo menos hasta mediados del año 1977, todos los decretos están firmados por él, por lo que no podía desconocer tal situación, agregando que, a partir del 30 de marzo de 1976, se estableció por decreto que todas las dependencias debían remitir en 48 hs. las listas del personal que hubiera abandonado el puesto de trabajo sin aviso justificado desde el 24 de marzo, lo que demuestra que las todas las autoridades de Educación estaban en total conocimiento del personal que no se encontraba en su lugar de trabajo¹³. Este ejemplo reconstruye parcialmente a partir de un Ministerio cómo se manejó la selección de agentes con total impunidad e (i)legalidades.

A continuación se presentan los datos parciales del relevamiento de los Ministerios entre 1976-1979:

- Años dónde se produjeron la mayor cantidad de bajas de trabajo: 1977; con un total de 3.601 personas afectadas por los instrumentos de la cesantía y renuncia. Seguido del año 1979 con un total de 3.379 personas; en el año 1978 las personas afectadas fueron 3.094 y finalmente el año 1976 con 1.637 bajas de puestos de trabajo.

- El ministerio más afectado por las políticas dictatoriales: Ministerio de Educación, con la mayor cantidad de renuncias presentadas por el personal el año 1979, arrojando un total de 1.416. Seguido por el año 1977 con un total de 1.277. La segun-

Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba en 1967.

¹²ARENA, Angela: “Algunos acercamientos a la impunidad e ilegalidad del Proceso en Córdoba”. Desafíos del presente a los usos del pasado en América Latina. CEA- UNC. Córdoba. 2011. Pp 1-10.

¹³ Ídem

da institución con más bajas es el Ministerio de Salud Pública con un total de 1.948 personas afectadas por ambos instrumentos, y por último el Ministerio de Bienestar Social con un total de 1.371 bajas de trabajo.

Sin lugar a dudas el alto número que se registra atentó contra la estabilidad del trabajo. Lo que representó una de las medidas más importantes para el logro de los objetivos políticos de la dictadura en el ámbito administrativo, y que significó, a la vez, un ataque directo a un derecho constitucional: la estabilidad laboral del personal estatal¹⁴. Las cesantías y renunciadas masivas tenían entre otros objetivos, reducir el gasto público, además de modificar la planta de personal, desarticulando las redes y vínculos en el lugar del trabajo¹⁵.

La pseudo- juricidad aplicada a los casos concretos de represión que no involucraban la fuerza física y mediante dispositivos gubernativos, pero también empresarios, eclesiales o de otra índole, era el correlato necesario del ejercicio de la fuerza no mediada por la ley que suponía la represión mediante la violencia¹⁶. “La pseudo- juricidad es un intento de legitimar esa fuerza no mediada o esa dominación lisa y llana, anulando a un tiempo mediante su enunciación y su ejercicio los marcos en los cuales los dominados pueden exigir el cumplimiento de la ley”.¹⁷

Conclusiones inconclusas

En estos primeros avances en la investigación se puede sostener la continuidad de la legislación y normas con periodos previos, aunque es necesario y prioritario poder complejizar las interpretaciones desde un ámbito acotado que permita dar cuenta de cómo funcionó la “capilaridad o la microfísica de la represión”. El nivel de volumen de decretos de personas cesan-

14 ETCHICHURY, Horacio Javier: “Prescindibilidad y estabilidad del empleo público ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1976-1986): derechos sociales bajo la dictadura” *Revista Pilquen* - Sección Ciencias Sociales, vol. 19, núm. 3, Universidad Nacional del Comahue Viedma, Argentina. 2016, pp. 20-32

15 Ídem.

16 ALONSO, Luciano: “¿Qué era lo normal? represión y pseudo- juricidad en la última dictadura militar en argentina”. *Contenciosa*, Año III, nro.5, Buenos Aires. 2015. Pp 1-11

17 Ídem.

teadas y renunciantes es muy elevado por lo que contabilizar y administrar las fuentes llevará un tiempo aún más largo de lo previsto, pero esto no es impedimento para poder demostrar la complicidad civil de los ministros, demás personal administrativo que colaboró de una manera u otra para que la depuración en el ámbito estatal pudiera llevarse a cabo de una manera eficaz.

Desde la perspectiva académica están siendo abordado los temas sobre la juricidad del régimen como así también los métodos “legales” utilizados para depurar las instituciones públicas. Si bien existen trabajos académicos que hemos analizado en otras comunicaciones aún resultan insuficientes o no completan el análisis para abordar el tema planteado. Existe una necesidad/demanda de historizar sobre la complicidad civil de la dictadura, el rol del Estado en Córdoba y su participación en la represión al movimiento obrero. En este sentido, deviene central la relación entre el sistema político y los objetivos políticos y económicos de la dictadura. El hecho de que el objeto de estudio se encuentre escasamente investigado y constituya además un tema que tiene una relevancia política y judicial en la actualidad, se podría relacionar con la presencia de algún obstáculo como lo es la dificultad de adquirir cierta información de aquellas personas que colaboraron con la depuración de personal público estatal que no están dispuestas a brindar. Sumado a esto, en el año 1977 se ordenó quemar expedientes e informes pedidos por los ministerios bajo la firma autorizada por el entonces Gobernador de Córdoba General de Brigada Carlos Bernardo Chasseing por lo que rastrear otras fuentes que no sean los decretos, boletines oficiales, etc. resulta complicado.

Siguiendo a Horacio Etchichury¹⁸, el Estado se facultó de expulsar personal sin dar explicaciones, especialmente en casos donde previamente había invocado causas políticas. Lo que contribuyó a la desarticulación de proyectos y vínculos sociales y gremiales en el lugar del trabajo, y también a la contracción del conjunto de empleados estatales. Sin mencionar la estigmatización y las implicancias directas sobre la vida de los agentes afectados en un contexto dictatorial.

Cómo se mencionó anteriormente, los niveles de volumen de decretos son elevados, pero gracias a la solidaridad de las re-

¹⁸Etchichurry, op. cit. pp 29

des, las y los trabajadores que fueron alcanzados por las figuras legales de la depuración están dispuestos a prestar testimonios para lograr comprender las lógicas de las burocracias estatales durante el Terror de Estado. Actualmente se están realizando entrevistas a trabajadores cesanteados lo que permite cruzar los datos cuantitativos con el análisis cualitativo de la experiencia de vida de las víctimas de las cesantías o de las renunciadas forzadas.

Bibliografía.

ALONSO, Luciano: “¿Qué era lo normal? represión y pseudo-juridicidad en la última dictadura militar en argentina”. *Contenciosa*, Año III, nro.5, Buenos Aires. 2015.pp 1-11.

ARENA, Angela: “Algunos acercamientos a la impunidad e ilegalidad del Proceso en Córdoba”. *Desafíos del presente a los usos del pasado en América Latina*. CEA- UNC. Córdoba. 2011. Pp 1-10

ARRIAGA, Ana Elisa: “Represión sindical y disciplinamiento laboral: la violencia en el dispositivo de control del conflicto en EPEC 1973-1978” en Ana Carol Solís y Pablo Ponza. *Córdoba a 40 años del golpe. Estudios de la dictadura en clave provincial*. Córdoba, Editorial FFyH UNC, 2016, pp. 77- 106

CANELO, Paula: “Represión, consenso y “diálogo político”. el ministerio del interior durante la última dictadura militar argentina”. *Política*, vol. 52, núm. 2, Universidad de Chile. Santiago de Chile.2014, pp. 219-241.

CALVEIRO, Pilar: *Poder y Desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 2007

DICÓSIMO, Daniel: “Represión Estatal, violencia y relaciones laborales durante la última dictadura militar en Argentina”, *Contenciosa*, Año I, nro. 1. Buenos Aires. 2013. pp 1-17.

ETCHICHURY, Horacio Javier: “Prescindibilidad y estabilidad del empleo público ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1976-1986): derechos sociales bajo la dictadura” *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 3, Universidad Nacional del Comahue Viedma, Argentina. 2016, pp. 20-32

IRAIMAN, Lucas Daniel: “La política laboral de la última dictadura cívico-militar argentina en el ámbito de las empresas públicas. Los casos de ENTEL, Gas del Estado y Ferrocarriles Argentinos (1976-1983)”. *Anuario IEHS: Instituto de Estudios históricos sociales*, 29- 30. Buenos Aires. 2014-2015, pp. 71-96

LVOVICH Daniel: Actitudes sociales en relación a la última dictadura militar. Dossier.

OVIEDO, Silvina y SOLÍS Ana Carol: "Violencia institucionalizada y formas de resistencia social: los organismos de Derechos Humanos en Córdoba durante la dictadura". Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Historia. Inédito. 2006

PAIARO, Melisa (2014): "La forma legal de lo ilegal. La legislación represiva nacional y su incidencia en la provincia de Córdoba (1973-1976)", *PolHis*, año 6 núm 12, 2013 pp 99-117.

PONISIO, Mariana: Las leyes de prescindibilidad durante la última dictadura ¿una práctica represiva? reflexiones a partir de un testimonio. *Mesa: Memorias, historia oral y derechos humanos*. 2016

"Las leyes de prescindibilidad en los gobiernos locales de la provincia de Santa Fe durante la última dictadura (1976-1983). Antecedentes y particularidades en su aplicación a partir de un estudio de caso". *Revista de Historia*, N° 17, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. 2016, pp. 202-224.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela: "El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de buenos aires, 1976-1983". *Sociohistórica* 21/22. Buenos Aires. 2007. pp. 121-141

SERVETTO, Alicia: "Terrorismo de Estado y represión ilegal en el tercer gobierno peronista: La antesala de la dictadura en las provincias intervenidas (Formosa, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta)". *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán*. 2007

Reflexiones etnográficas sobre archivos de los 70: ¿Para qué? Indagaciones en torno a formas burocráticas del pasado, para pensar nuestros –(derechos)- presentes.

Lucia Rios¹

Algunas consideraciones preliminares...

La presente propuesta se nutre del trabajo etnográfico realizado en torno a la configuración de subjetividades presentes en el tratamiento burocrático de cadáveres de personas asesinadas por motivos políticos en la década de los 70, en Córdoba, Argentina. Dichas indagaciones se están llevando a cabo en el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, con sobres de morgue y actas de defunción generadas en los años 1975 y 1976. La perspectiva etnográfica permitirá reconstruir los universos de sentido en relación a las representaciones de los cadáveres y las prácticas en torno a ellos mediante análisis exhaustivos de la documentación, generando interrogantes sobre la materialidad de los mismos, sus trayectorias y los sujetos intervinientes en su elaboración.

A través del trabajo de campo realizado desde el año 2017 hasta la actualidad, cuya metodología será expuesta en mayores detalles en un primer momento del escrito, se desprenden diversos interrogantes de carácter ya no sólo epistemológico, sino también contruidos por inquietudes políticas, éticas y sociales.

Si podemos aventurar que las formas de escritura sobre los cuerpos constituyen *huellas* de dichas materialidades, entonces, ¿A qué tipo de *huellas* refieren los documentos en el tiempo presente que aquí nos convoca? ¿De qué sirve preguntarse por los modos de construcción de la subjetividad en estos documentos en los comienzos del siglo XXI? ¿Qué aportes posibles puede

1 Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y doctoranda en el Doctorado en Ciencias Antropológicas en la misma casa de estudios. Becaria doctoral Secyt-UNC. Investigadora en el proyecto Secyt "Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: cuerpos, identidades y territorios" a cargo de la Dra. Mariana Tello. Correo electrónico: luciarios5@hotmail.com rioslucia14@gmail.com

aún generar el preguntarse antropológicamente por el pasado reciente, mediante el trabajo etnográfico de documentos?

El intento será reflexionar, mediante la experiencia compartida del campo de investigación y autores propios de la disciplina antropológica que han trabajado en la temática, sobre las preguntas señaladas pensando las posibles interrelaciones entre mi objeto de estudio y las condiciones sociales y políticas en las cuales dicha investigación sigue su curso, comprendiendo que las políticas de investigación implican a su vez formas políticas de construir vías de comprensión sobre nuestros presentes.

Ya inmersos en el campo...

En la investigación doctoral en curso sobre la que se asientan estas reflexiones, planteo un abordaje etnográfico en torno a los modos en los cuales se escribía sobre la muerte en un período de tiempo determinado –un tiempo que posee coordenadas sociales y políticas entramadas en configuraciones específicas que exceden las explicaciones particularizadas, siguiendo la perspectiva figuracional de Elías (Béjar 1991) – en la sociedad cordobesa de la década de 1970.

Las reflexiones que aquí presento se enmarcan en el trabajo de campo que he venido realizando en el transcurso de 2017 y 2018 con sobres de morgue en el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, correspondientes específicamente al período que abarca desde el 1° de enero al 31 de enero de 1975 y del 1° de marzo al 31 de marzo de 1976, es decir, 175 sobres hasta el momento y 25 actas de entrega de cadáveres pertenecientes al primer trimestre de 1976.

Luego de realizar un trabajo de aproximación etnográfica a los documentos me interrogo sobre los distintos elementos –palabras, marcas, formas de nombrar, eufemismos– en torno a los *cuerpos*² y los *cadáveres*³ que aparecen enunciados en la

2 Como clave de lectura para el trabajo, todas las palabras que aparezcan en *itálicas* harán referencia a términos nativos, mientras que aquellas que se encuentren con doble *encomillado* serán expresiones coloquiales utilizadas por la autora, y el *entrecomillado sencillo* será para términos teóricos y o técnicos.

3 La distinción entre *cuerpo* y *cadáver* aparece en la documentación, en la mayoría de los casos, para nombrar al *cuerpo* cuando ingresa presentando algún signo vital y *cadáver* cuando hay una absoluta falta de signo. Ergo, el que algo

escritura de dichos documentos: ¿Quiénes escriben sobre esos muertos? ¿Cuáles son las voces autorizadas? ¿Qué instituciones aparecen? ¿Hay transición entre cuerpo y cadáver? ¿Qué efectos generan esas formas de escritura? Será con base a estos interrogantes producto de mis primeras “entradas” a campo, que comenzaré a indagar en torno a las posibles “dimensiones productivas” de la muerte, continuando con una perspectiva teórico-metodológica (Bermúdez 2016, entre otros) donde la (s) muerte(s) no se conciben necesariamente como finalización o clausura, sino como posible apertura a nuevas configuraciones –subjetividades⁴ – construidas mediante modos de hacer y de decir.

En términos metodológicos el abordaje del trabajo de campo se ha realizado hasta ahora mediante una práctica exploratoria de los documentos trabajados, preguntándome sobre las diversas representaciones –formas de nominación, marcas referenciales– y prácticas –propiamente el manejo del cuerpo/cadáver– plasmadas en la documentación elaborada por las distintas instituciones que aparecen como productoras de los documentos que se encuentran al interior de los sobres de morgue y las actas de entrega de cadáveres en los períodos de tiempo anteriormente demarcados.

El método comparativo ha sido de utilidad a la hora de pensar los modos de escritura –palabras, marcas, eufemismos– en torno a los cadáveres en las variadas documentaciones producidas por distintas dependencias estatales y disciplinares. Sosteniendo junto a Das y Poole que mucho de lo que refiere a la órbita del campo estatal se presenta a través de la escritura (Das y Poole, 2008: 25), es que prácticamente la totalidad de este trabajo está articulado en torno a rastrear las prácticas –incluidas las prácticas discursivas y sus posibles efectos– estatales en las distintas documentaciones producidas por ese campo. Así mismo comencé a preguntarme por los sujetos detrás de estas documentaciones, es decir, sobre quiénes son los

sea *cuerpo* o *cadáver* no tiene, en este primer acceso, más criterio definitorio que el biológico.

⁴ Utilizamos aquí la noción de subjetividad considerada en términos foucaultianos y en relación con las formas de subjetivación. Dichas formas son históricas, no esencialistas y hacen a la configuración de modos de subjetividad, de ser y hacer de los individuos, atravesados por prácticas y discursos que no nos son ajenos y que nos configuran como tales.

que pueden escribir, los poderes que se ejercen, las disciplinas legitimadas, las instituciones que participaban con y desde la órbita estatal en los momentos de escritura sobre la muerte “en la legalidad”, o al menos, dentro de los mecanismos burocráticos-administrativos conformados a tales fines.

Sin pretender salirme de la dimensión metodológica, me interesa plantear una serie de puntos que considero relevantes de cara al trabajo de campo con archivos. El primer elemento es la complejidad que implica volver interlocutor al documento, en lugar del sujeto con su voz materializada en el sonido, que esté allí para responder nuestras preguntas, para poder observar sus otros lenguajes –corporales, gestuales silencio- En ese sentido, la dificultad radica acá en el cómo de comunicarse con el archivo (en su dimensión del papel) de una manera distinta a la que la hacen los historiadores y los archiveros. En ese sentido, comprendo que esa distinción tiene que ver con, por un lado, la concepción que tengamos sobre dicho archivo, y desde allí, el tipo de preguntas que podamos hacerle a ese documento. El archivo –en tanto documento- no solo dice aquello que expresa en forma evidente en la escritura, también refiere a aquello que omite, a sus marcas de escritura, al proceso de acceso al documento. De esta manera, posiblemente las inquietudes antropológicas tendrán que ver más bien con la lectura sobre lo escrito comprendiéndolo en su situacionalidad y como partes constitutivas de un proceso más amplio, que excede aquello que se presenta como evidente en la escritura.

Siguiendo esta línea, es de suma importancia volver a las palabras de Ludmila da Silva Catela cuando señala que, en términos etnográficos, los archivos deben ser estudiados “*como institución, los sistemas de agentes que otorgan orden, significados y clasificaciones, su valor en las sociedades modernas (...), las disputas entre las memorias oficiales y las memorias colectivas*” (2002 : 382) y en esa misma línea, el señalamiento de que los acervos documentales “*componen conjuntos de relaciones sociales específicas*” (2002: 383)

En relación con las *actas* de entrega de cadáveres de personas asesinadas por motivos políticos y en los *sobres de morgue*, las preguntas que vienen guiando este trabajo tienen que ver con ¿Quién escribe esos documentos? ¿Qué instituciones aparecen? ¿En qué espacios físicos se encuentran? ¿Como es el acceso a los mismos? ¿Qué marcas tienen esos documentos?

¿De qué forma se nombra a los cuerpos y a los cadáveres? ¿Qué circuito burocrático tenían? ¿Como llegaron a estar en los lugares donde se encuentran ahora? Buscar respuestas a estas preguntas así formuladas, es una manera posible de establecer cierto tipo de diálogo, es la forma en la cual el documento puede, eventualmente, comenzar a hacer de interlocutor.

Avanzando en el universo de pesquisa que habilitan los acervos documentales, encontramos un nivel no menor de análisis que corresponde a los criterios de confidencialidad sobre la información que poseen esos documentos, como así también a las condiciones de acceso a la documentación. Da Silva Catela (2002) llama la atención sobre este punto, cuando plantea que trabajar con archivos documentales implica también tener que lidiar con las *"dificultades que se plantean ante la conservación y unidad de los acervos y los modos de acceso, la selectividad y el resguardo de aquello que se considera historizable o recordable, lo que deviene historia o memoria"* (382). En el caso específico de mi campo, la documentación consultada se encuentra en el área de investigación del Archivo Provincial de la Memoria y el acceso a la misma está sujeto a la previa autorización de la institución materializado en el llenado de un formulario en donde debe constar: la identidad del solicitante de datos, la pertenencia institucional y los motivos de la solicitud. Es en ese momento en donde se pautan días y horarios para concurrir a la institución y poder hacer uso del acervo documental.

Otro tanto es el uso de la información que estamos autorizados a realizar, que implica el poder utilizar los nombres propios de los sujetos implicados en la información que estamos analizando, detalles de las situaciones explicitadas en la documentación, la difusión que podemos hacer de esos elementos. Allí lo que opera es un criterio de confidencialidad de la información que responde, comprendo, a dos dimensiones distintas, pero no contradictorias. Por un lado, la dimensión ética indispensable en toda investigación de campo donde el objeto de estudio está constituido por sujetos y por las historias personales de estos. Por otro lado, aquello que Muzzopappa y Villalta (2011) señalaban respecto al pensamiento de Philip Abrams (1988) en relación a que *"el principal obstáculo inmediato para cualquier estudio del Estado lo constituye, de hecho, la presunción de que el sector público es un sector privado cuyo conocimiento no debe ser público"* (2011: 21-22).

Esta última referencia se vuelve relevante si consideramos que el Archivo Provincial de la Memoria no sólo que es una institución que forma parte de la órbita de instituciones estatales de la provincia de Córdoba, sino que corresponde a una institución que condensa en sus acervos documentales información que podríamos definir como “sensible”, en tanto que dichos archivos hacen al “corpus” documental donde entran en disputa aquello que Da Silva Catela señalaba como las “memorias oficiales” y las “memorias colectivas”, sosteniendo así mismo que *“preguntar sobre los archivos como instituciones con tensiones, jerarquías y luchas, es restituirles el carácter histórico y cultural, viéndolos en su carácter de espacios complejos que deben ser aprehendidos como objetos de reflexión a partir de problemas y puntos de vista analíticos”* (2002: 383).

Ya de salida, algunas reflexiones finales...

Retomando la pregunta inicial “¿A qué tipo de *huellas* refieren los documentos en el tiempo presente que aquí nos convoca?”, una respuesta posible es que las *huellas* que dejan estos documentos nos permiten reconstruir en la actualidad, por un lado, esa arena de disputa en torno a los discursos oficiales y los discursos colectivos en torno a las disputas de sentido sobre las memorias reconstruidas a lo largo del tiempo. Por otra parte, estas huellas que hacen al acervo documental nos permiten, en realidad, hacer un “rastreo” por las huellas que ha dejado el Estado en su ejercicio administrativo mediante un periodo de Estado de excepción, y poder constatar en ese sentido posibles continuidades entre dicho Estado y los ejercicios burocráticos del Estado democrático. Volveremos sobre este punto más adelante.

Explicitadas estas cuestiones metodológicas, queda abocarse reflexivamente a los *por qué* y los *para qué* de trabajar etnográficamente, en la Argentina y la Córdoba actual, una dimensión burocrático-administrativa ligada a los *sobres de morgue* y *actas de defunción* generadas en el año 1975 y 1976.

En relación al *por qué*, considero de relevancia detenernos un instante en el planteo realizado por Veena Das y Deborah Pool (2008) en relación a que gran parte de lo estructura al Estado y de las prácticas que ésta emana hacia el resto de la sociedad, está delimitado en la escritura. El Estado hace constante

sus apariciones en el mundo letrado. Adentrarse en los archivos generados por el poder judicial, la policía y la institución médica institucionalizada en la morgue de la provincia, implica poder conocer esferas gestionadas desde el Estado a través de la práctica de la escritura.

En este sentido, considero relevante traer nuevamente a colación la mención realizada por Muzzopappa y Villalta (2011) donde el planteo radica en señalar que el trabajo de campo realizado sobre los acervos documentales, es una manera de trabajar sobre el Estado y las prácticas concretas que despliegan sus instituciones. Estas documentaciones portan la “fuerza de lo estatal”, siendo una verdadera muestra del poder creador del Estado.

Así mismo, al hablar de esa “fuerza de lo estatal” en el sentido de una posible “fetichización” de ese Estado, es en parte sostener que existe una dimensión ficcional del mismo, que a su vez implica reconocer que parte del Estado como lo concebimos en términos modernos, se trata de una ilusión bien fundada a partir de procesos de sujeción y legitimación. En términos de nuestras autoras, es “*un complejo sistema de relaciones sociales y de poder entre grupos, agentes y organizaciones que conforman el campo de lo estatal*” (2011: 18). Aquí entonces, los documentos y los archivos pueden constituirse, abordados etnográficamente, como “pistas” de las relaciones de poder que los configuran como tales, como una manera de reconstruir la *huella* de una burocracia delimitada.

Para finalizar, quisiera detenerme en uno de los interrogantes realizados al comienzo de este escrito: “¿Qué aportes posibles puede aún generar el preguntarse antropológicamente por el pasado reciente, mediante el trabajo etnográfico de documentos?”. Al respecto, quisiera mencionar dos cuestiones que “abren” el juego a posteriores discusiones.

En primer lugar, sostener junto a Ludmila da Silva Catela que esta forma de trabajo sobre los acervos documentales implica considerar que los documentos como tales no responden solamente a “*restos del pasado*” (2002: 402), sino que son producto de las sociedades que los generan y que posteriormente los resguardan, en función de las relaciones de poder y de fuerza que los configuran y que posibilitan o no el acceso a los mismos.

Por otra parte, me interesa referirme al trabajo realizado por la antropóloga argentina Rita Segato (2013), específicamente a

lo que plantea en el inicio de su libro *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. En este trabajo, Segato afirma que en América Latina en la actualidad funcionaría una doble realidad. En palabras de la antropóloga estas realidades consistirían en *"la visible que agrupa medios, políticas y retóricas y diagnósticos, y otra, que organiza la línea misma entre lo visible y lo invisible. No se trata de dos espacios diferidos, sino de una misma dinámica dual. Un modo de desarrollo de la "excepción"* (2013: 6).

Considero que la pregunta de cuáles serían aquellas cosas que indeciblemente están contenidas en las dichas, en el proceder de los mecanismos burocráticos que siguen operando aun en los gobiernos de facto, está ligada a intentar definir con justicia esa 'doble realidad' de la que nos habla Segato.

Continuar indagando desde las ciencias sociales y las humanidades en los modos a través de los cuales esa doble realidad organiza la línea divisoria de lo visible y lo invisible, de lo decible y lo indecible, es lo que nos permitirá comprender cuáles son los mecanismos de funcionamiento que los Estados-nación tienen a la hora de administrar la vida de la población y analizar detenidamente si esas formas necesariamente están ligadas indefectiblemente a ciertas formas de gobierno –gobiernos de facto, gobiernos de transición, gobiernos democráticos– o si en el fondo, esa línea divisoria propia de esta doble realidad es otro modo biopolítico de organizar, gestar y gestionar contenidos cada vez más sutiles y meticulosos que performatean nuestros modos de ser, pensar, hacer, sentir, experimentar y otorgar existencia tanto a los otros como a nosotros mismos.

Bibliografía:

Bejár, Helena. 1991. "La sociología de Norbert Elias. Las cadenas del miedo". En *Revista Española de investigaciones Sociológicas (REIS)*, número 56.

Bermudez, Natalia. 2016. "De morir como perros a me pinto solo cuatro uñas". Una mirada antropológica sobre crueldad, moralidad y política en muertes vinculadas a la violencia institucional en Córdoba, Argentina" en *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XIV N° XX. Julio de 2016.

Da Silva Catela, Ludmila. 2002. "El mundo de los archivos" en *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Ludmila da Silva Catela y Elizabeth Jelin (eds.), Madrid, Siglo XXI Editores.

Das, Venna y Poole, Deborah. 2008. "El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas" en *Revista Cuadernos de Antropología Social*, número 27, 19-52.

Muzzopappa, Eva; Villalta, Carla. 2011. "Los documentos como campo, reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales": En *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 47, pp. 13-42.

Segato, Rita. 2013. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta Limón.

**Sobre el diálogo de saberes en derechos humanos en la universidad pública hoy.
Desafíos, estrategias y obstáculos
a partir de una experiencia.**

Carol Solis y Leandro Inchauspe¹

Esa ponencia propone un conjunto de reflexiones surgidas de nuestras labores como docentes investigadorxs y extensionistas de la universidad pública actual, que entienden sus responsabilidades desde la articulación expresa, deseada y necesaria entre las tareas de *docencia, investigación y extensión* e incluidas en el Estatuto de la UNC. Las reflexiones surgen de una experiencia en curso ligada a nuestro compromiso en la formación de recursos humanos en el grado y posgrado, desde la dirección de un proyecto de investigación acreditado de SECyT y radicado en el CIFYH. El proyecto, *Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba. II Etapa* reúne estudiantes, egresadxs y docentes de la facultad y de otras carreras de la UNC, junto a trabajadorxs de espacios de memoria, y tiene por objeto propiciar la construcción de agendas colaborativas entre diferentes modos y espacios de producir saberes respecto de la tríada conceptual y el marco referencial y disciplinar que propone como abordaje.

Como argumento principal, sostiene que el *diálogo de saberes en derechos humanos* -y en toda construcción de conocimientos inescindible de la triple función docente señalada, pese a hallarse crecientemente separada y desvalorizada en algunos de sus términos por la amplia y persistente reproducción de modos de construir saber fuertemente anclados en la mercantilización de la ciencia, la especialización descomprometida de los recursos humanos y el desfinanciamiento de las universidades

1 Cifyh FFyH / CEA FCS UNC. Prof. y Lic. en Historia. Mgtr. en Partidos Políticos y Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Prof. adjunta Escuela de Historia. Directora del Proyecto SECyT UNC "Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba. II Etapa"; Cifyh FFyH / CEA FCS UNC. Prof. Historia. y Doctorando en Ciencia Política. Prof. adjunto Escuela de Historia. Codirector del Proyecto SECyT UNC "Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba. II Etapa".

públicas. Ello incide negativamente en las condiciones para producir y sostener el diálogo de saberes en derechos humanos, en sus diversas cristalizaciones y sentidos, más aún cuando los avatares de las lógicas que priman en el mundo académico se incardinan con las tendencias regresivas y desdemocratizantes del país.

De lo anterior deviene la importancia de compartir en espacios como estas Jornadas diferentes experiencias, en relación con a) los múltiples desafíos que implica el diálogo de saberes en derechos humanos, b) socializar diferentes estrategias, modos de hacer y pensar y c) sistematizar obstáculos e inconvenientes para que nos permitan, con una mirada de conjunto, avanzar en la definición de consensos y políticas que reviertan la situación actual, considerando especialmente la larga y sólida trayectoria de la facultad en este campo.

Introducción

Esa ponencia propone un conjunto de reflexiones surgidas de nuestras labores como docentes investigadorxs y extensionistas de la universidad pública actual, que entienden sus responsabilidades desde la articulación expresa, deseada y necesaria entre las tareas de docencia, investigación y extensión e incluidas en el Estatuto de la UNC. Las reflexiones surgen de una experiencia en curso ligada a nuestro compromiso en la formación de recursos humanos en el grado y posgrado, desde la dirección de un proyecto de investigación acreditado de SECyT y radicado en el CIFYH. El proyecto, Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba, II Etapa² reúne estudiantes, egresadxs y docentes de la facultad y

2 El proyecto se originó como proyecto SECYT Categoría A en 2016 con la misma denominación y bajo la dirección de Solis, se conformó inicialmente reuniendo a egresadxs recientes y estudiantes de grado que habían compartido experiencias de seminarios optativos de grado dictados por Solis, Inchauspe. Ya en su primera versión incluyó a trabajadorxs de espacios de memoria, pensando en el desafío de articular diferentes modos de producir y circular saberes. Desde 2018 es un proyecto SECyT Consolidar de cuatro años e integró a nuevxs estudiantes, antiguos ayudantes y adscriptos del Ciffyh y un docente especialista en didáctica y pedagogía de la memoria. Actualmente cuenta con estxs integrantes Directora: Dra. Ana Carol SOLIS; Codirector: Prof. y doctorando Leandro INCHAUSPE; Docentes responsables: Lic. FESSIA Emiliano Carlos; Prof. y doctorando MINATTI Agustín. Investigadores en formación:

de otras carreras de la UNC junto a trabajadorxs de espacios de memoria, y tiene por objeto propiciar la construcción de agendas colaborativas entre diferentes modos y espacios de producir saberes respecto de la tríada conceptual y el marco referencial y disciplinar que propone como abordaje. Junto a este objetivo que se relaciona con asumir y transitar el diálogo de saberes entre diferentes actores y actrices, instituciones y organizaciones de la Córdoba actual, asumimos como objetivo de conocimiento general indagar algunas características generales del proceso de politización, despolitización y repolitización en la historia reciente de Córdoba en la mediana duración, considerando la alternancia de procesos represivos y democratizadores.

A nivel disciplinar y desde su filiación en el mundo historiográfico actual, el proyecto se inscribe deliberadamente en el campo de la historia reciente argentina, por considerar que allí se ha producido los principales avances en discusiones teórico metodológicas que parten de asumir la politicidad de la tarea historiográfica así como los dilemas y tensiones de este punto de partida.³ Asimismo, por potenciar el diálogo de saberes también entre disciplinas, incorpora discusiones y abordajes provenientes de la sociología, la ciencia política, la comunicación, el derecho y las ciencias de la educación. En cada trayectoria de lxs investigadorxs hay diferentes historias de formación y trabajo, lo que redundará en un diálogo entre experiencias, formaciones, inscripciones institucionales y modos de incidir en el espacio público diferenciadas.

De todos modos, como se anticipó, un objetivo metodológico expreso de este proyecto que se inscribe en el Área de Historia del CIFYH es producir intervenciones en docencia, investigación y extensión de manera acompañada e interrelacionada, entendiendo que las mismas hacen a los pilares de la educación pública universitaria. En consecuencia, uno de los grandes desafíos es cómo mantener esos compromisos en las

Lic. TABERA María Noel; Lic. CAPRA Matías; Prof. AVENDAÑO Lucía; Prof. BOCETTI Fátima Magalí; Prof. CARRANZA Virginia; Prof. JORGE Noelia Edith; Prof. MEZA GÓMEZ María Aleli; Prof. y doctoranda PÁEZ Janet Florencia; Prof. PUTTINI María Paula; Prof. TEJEDA María Victoria; Est. ASSADOURIAN Amanda Rosa; Estud. GRANADO CHANUAR María Luz; Estud. REY Magalí. Colaboradores: Lic. MOLINA Romina.

³ Por tratarse de una jornada convocada para socializar experiencias, hemos omitido la bibliografía de referencia que se halla contenida en el proyecto aprobado.

instancias actuales, donde se exacerban las disputas por recursos económicos e institucionales por las exigencias de los modelos de profesionalización mercantilizantes que priman en la academia, en un contexto de regresividad social.

Ahora bien, y retomando la convocatoria de las Jornadas y el Eje y asumiendo el título propuesto, el punto de partida necesario es aclarar que para nosotrxs el diálogo en derechos humanos implica: por un lado, los derechos humanos como parte sustancial (junto a las dictaduras y las militancias) de nuestro objeto de investigación, docencia y extensión. Por otro, que además se inscribe en una vocación compartida de no jerarquizar ni desacoplar esas finalidades y, por último, que ese diálogo en derechos humanos remite a un conjunto heterogéneo de actores y actrices con sus diferentes inscripciones con los que hacemos juntxs.

Como argumento principal, sostiene que el diálogo de saberes en derechos humanos -y en toda construcción de conocimiento- es inescindible de la triple función docente señalada, pese a hallarse crecientemente separada y desvalorizada en algunos de sus términos por la amplia y persistente reproducción de modos de construir saber fuertemente anclados en la mercantilización de la ciencia, la especialización descomprometida de los recursos humanos y el desfinanciamiento de las universidades públicas. Ello incide negativamente en las condiciones para producir y sostener el diálogo de saberes en derechos humanos, en sus diversas cristalizaciones y sentidos, más aún cuando los avatares de las lógicas que priman en el mundo académico se incardinan con las tendencias regresivas y desdemocratizantes del país.

Desafíos, estrategias y obstáculos.

Para sostener nuestros argumentos comenzamos por delimitar los desafíos y las estrategias y obstáculos a partir de entradas artificialmente separadas en investigación, docencia y extensión. El primer desafío que nos interpela es, precisamente, mantener esta tríada en diálogo, aun asumiendo que hay lógicas y dinámicas diversas y específicas en ellas, según se delimiten el para qué y para quienes de cada una. Sin embargo, en lo que sigue, intentaremos compartir las estrategias, algunas más elaboradas y otras más atendiendo a demandas puntuales, que

se han desplegado desde el equipo y sus integrantes.

-¿Qué investigamos?

Como equipo de investigación conformado y avalado por la SECyT UNC desde 2016, marca ésta de nuestra inscripción institucional colectiva estable, nos abocamos a las siguientes líneas de investigación principales en curso:

- Aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio de las militancias, las dictaduras y los derechos humanos, historia reciente, transmisión y actualización historiográfica de aportes locales.

- Militancias y formas de compromiso político.

- Dictaduras, Historia de la represión y de las actitudes sociales.

- Los Derechos Humanos como cuestión.

- La historia reciente y la transmisión.

Con ese objetivo de mantener una actualización sobre conceptos y enfoques generales y, a la vez, aportar a la discusión de líneas específicas, en 2018 desarrollamos jornadas intensivas de formación interna que se han ocupado de la renovación bibliográfica del campo, discutidas en reuniones con lectorxs comentaristas asignadxs.

El desarrollo de sublíneas, que implica trayectorias diferenciadas con los temas según las historias de formación previa y los modos de pensarse en el equipo, ha llevado a formular desde fines de 2017 el proyecto de publicar un libro con avances parciales de algunas temáticas desarrolladas y en desarrollo. En ese marco, se han realizado talleres internos de balance del proyecto 2016 y 2017 y proyección de una publicación que está en elaboración, con capítulos concluidos y otros en preparación y que prevemos publicar en 2020. Ello implica hacer un salto cualitativo importante, que es pensar la comunicación de resultados según públicos destinatarios, modos de encuadre teórico metodológicos y ciertos consensos sobre redes conceptuales que llevan una discusión importante. Plantearnos el objetivo de una publicación común es asimismo una apuesta, por fuera de las lógicas en las que priman dentro de la academia; esto es, la publicación para grupos reducidos en las comunidades de revistas científicas indexadas. Si bien esto es parte del circuito de comunicación y publicación de resultados, entendemos que

apostar también a la producción de otros formatos más abiertos de circulación implica seguir sosteniendo un diálogo que no es únicamente hacia adentro del campo y sus reglas.

-¿Cómo y con quienes lo hacemos?

Un segundo desafío refiere a los modos en que producimos conocimiento y los espacios que reconocemos válidos para compartir esa 'cocina' de la investigación. Por ello, la segunda estrategia que intentamos sostener en el equipo es la participación activa y constante en reuniones académicas locales, regionales, nacionales e internacionales. Apostar a estas redes es considerar al menos dos cuestiones: la primera es que la escritura en solitario con fines de publicación prioritario en artículos con referatos impide el diálogo de saberes, que no sólo debe potenciarse entre diferentes, sino y fundamentalmente entre pares. Por ello, la segunda cuestión es que apostamos, más allá de los requisitos formales de acreditación y carrera académica, a participar activamente como organizadorxs, ponentes, comentaristas y coordinadorxs en eventos (congresos, jornadas, simposios, etc), lo que implica una apuesta a poner el cuerpo a las discusiones y animarse a socializar lo propio. Sostener estos espacios, cada vez más difícil en tiempos de pocos recursos, es un modo de promover y hacer posible el diálogo, a contrapelo de los que nos quieren encerradxs y publicando virtualmente. Entre los eventos en que se participa mencionamos a: las Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, el Encuentro Internacional de Historia Oral, las Jornadas de Trabajo de Historia Reciente, las Jornadas de Violencia Política, las Jornadas de Problemas Latinoamericanos, las Jornadas de HEAR, el Encuentro de Derechos Humanos, las Jornadas del CIFYH y ahora las de Derechos Humanos de la Facultad.

-¿Cuál es el lugar de la docencia?

La docencia de grado es asumida por lxs integrantes del equipo como una de las tareas que afrontamos profesionalmente y también como una instancia de formación para quienes asumimos el dictado y quienes cursan. Por lo tanto, lxs integrantes del equipo que están en esa instancia han cursado y acreditado algunos de los seminarios dictados. En la etapa previa a la con-

formación del equipo se dictaron seminarios sobre Derechos Humanos, la izquierda revolucionaria cordobesa y la violencia política. Ya constituido el equipo, se dictaron seminarios sobre los debates historiográficos y de las Ciencias Sociales a 40 años de la dictadura, un segundo referido a las militancias y el compromiso político, y un seminario interdisciplinario desde el ClFFyH (con colegas de la Escuela de Filosofía de nuestra Facultad y de la FCC), con eje en la sentencia de la Megacausa.

Desde que se inició el proyecto de investigación, se dictó un seminario de docencia de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales, con la temática de las historias de vida y las fuentes orales.

Más allá de los circuitos habituales de la tarea docente universitaria, el equipo capitaliza también las actividades de docencia que lxs propixs integrantes realizan en otros niveles del sistema (secundario e IFD) y que generan una sinergia que se expresa en las producciones y proyectos de capacitación para la enseñanza secundaria y superior, que también son modos de ampliar las recepciones.

-¿Qué diálogos proponemos y con quiénes?

En el ámbito tradicionalmente denominado como Extensión; actualmente conceptualizado en término de diálogo de saberes para dar cuenta de la necesidad de descentrar el lugar jerárquico del saber universitario en relación a otras formas que circulan socialmente, el equipo ha aportado en diversas acciones:

- Formación de recursos humanos para la docencia: lxs integrantes del equipo han organizado y/o dictado numerosos cursos de capacitación para docentes, principalmente de secundario y superior, en algunos casos, de primaria. Tanto a través de la FFyH como institución oferente, como desde el espacio de capacitación de la UEPC. En todos los casos, entendiendo que la formación docente no se mejora solamente con la actualización disciplinar (que es imprescindible, pero no suficiente), que se tiene que promover el cambio conceptual y de las estrategias didácticas, los cursos han incluido también instancias prácticas (secuencias didácticas, proyectos, etc.).

- Producción de material didáctico para docentes y estudiantes de la provincia: en una actividad institucional de la Escuela de Historia y el Ministerio de Educación de la Provincia, inte-

grantes del equipo participaron tanto en el equipo interinstitucional que tuvo a su cargo el proyecto, como autorxs de capítulos de Historia de Córdoba, para la enseñanza secundaria, como en la realización de las secuencias didácticas que acompañan cada capítulo para facilitar su ingreso al aula.

-Actividades de talleres, paneles, charlas, con diferentes destinatarios: organizando, sumándose a actividades de otras instituciones sociales, de la UNC y de la Facultad (a las que nos referiremos en el siguiente apartado), lxs integrantes del equipo participan de la difusión, debate y problematización de un amplio número de temáticas vinculadas a los derechos humanos, la historia reciente local, las dictaduras y las militancias.

-Una línea de trabajo para nosotrxs también importante es acompañar y sostener proyectos y actividades de la propia facultad. En este sentido, más allá de las participaciones antes mencionadas, entendemos que esa triple función universitaria tiene que ser mostrada desde la misma facultad. Así, por ejemplo, integrantes del equipo organizaron, junto a Extensión y a integrantes del comité del encuentro, dos actividades en el marco de las I Jornadas de Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: un taller “El lenguaje del Horror” con Ana Iliovich en el Museo de Antropología y una charla sobre Revistas Políticas “Electrum” y “Barrial” en Luz y Fuerza.

-Aportar a las actividades y proyectos de la facultad implica reconocer y colaborar, en la medida de lo posible con instancias ya existentes. En este sentido, hay integrantes del equipo que forman parte -desde su inicio- del Programa de Extensión Jóvenes y Memoria, al que otrxs integrantes se suman como capacitadores. También se participa con una integrante del Consejo de Coordinación de Programa de Derechos Humanos.

-Considerando las inscripciones institucionales disponibles, ya se han realizado tres proyectos de extensión acreditados por SEU UNC; dos con financiamiento de becas y uno sin financiamiento pero con aval académico. Se trata de un proyecto sobre Economía y dictadura con el sitio de memoria La Perla, un proyecto sobre cesanteados en la provincia de Córdoba en dictadura, con igual sitio, y un proyecto de asesoramiento a la Biblioteca especializada en Derechos Humanos Irma Ramacciotti de la agrupación Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba.

-El vínculo con organizaciones de la sociedad se ha estrecha-

do también desde otras estrategias que responden a solicitudes especiales. Así, una integrante participa en el asesoramiento de una fundación ligada al campo de los derechos humanos, y otra ha iniciado trabajos de reconstrucción de su historia organizacional.

Principales obstáculos y conclusiones preliminares

Para continuar y profundizar con la propuesta colectiva, que se inserta en nuestro proyecto más amplio, la principal dificultad es la escasez de financiamiento y los efectos que genera al interior de las universidades nacionales. Para quienes no somos investigadorxs del sistema científico nacional sino docentes investigadores, las posibilidades de obtener recursos son mucho menores. Incluso en la SECyT UNC la reciente convocatoria mostró la tendencia a conformar grupos con recursos humanos de alta calificación para obtener la posición más ventajosa, en desmedro de equipos que tiene mayores heterogeneidades, se ocupan de la formación de estudiantes y graduadxs recientes, y que apuestan a democratizar (desde la clase / el género / la cultura) el derecho a investigar frente a quienes hacen primar una selección de corte elitista en la incorporación de integrantes, focalizando su responsabilidad de formación hacia aquellos que les retribuyen mayores posibilidades de rentabilizar su opciones (ejemplo, lxs posgraduantes y becarixs de posgrado), asignando temas para investigar, compitiendo en diferentes agencias de financiamiento con el mismo y único proyecto; en definitiva reduciendo la formación a la reproducción de las lógicas de un sistema altamente mercantilizado, competitivo y a la vez en franco achicamiento, lo que vuelve la competencia más feroz, al tiempo que desvaloriza y subsume las acciones de docencia de grado y extensión a expresiones mínimas por considerarse menos rentables en la formación de trayectorias exitosas. Ello genera además otro haz de efectos dentro y fuera de las universidades. Por un lado, una urgencia y presión sobre las instituciones universitarias para que se amolden y faciliten el expolio de los escasos recursos, considerando que los trámites y procedimientos de autogobierno y discusión política y presupuestaria se vuelven burocráticos y engorrosos cuando hay una demanda intensa por acreditar y “usar” las legitimidades universitarias para nuevos expolios, incluso en otras áreas y

arenas. Por otro, una relación con actores y actrices no universitarixs que es por lo menos menguada, cuando no estrictamente rentabilizada. Estos desplazamientos que vemos profundizándose no hacen más que alejar la posibilidad de un diálogo de saberes honesto y comprometido en y desde las universidades. ¿Para qué las universidades y lxs universtarixs dialogamos con otrxs? ¿Para qué lxs otrxs dialogan con las universidades y con nosotrxs?

Pero hay también un problema más a desandar: la histórica división y especialización entre quienes hacen docencia, investigación o extensión tiende a sedimentar y reproducir esas lógicas desancladas y separatistas, volviéndose todo un desafío el animarse a cruzar puentes entre unos y otros, lo que hace más complejo que el diálogo de saberes se pueda pensar como una opción necesaria y comprometida de mejorar los modos de concebir las tres funciones.

De lo anterior deviene la importancia de compartir en espacios como estas Jornadas diferentes experiencias, en relación con a) los múltiples desafíos que implica el diálogo de saberes en derechos humanos, b) socializar diferentes estrategias, modos de hacer y pensar y c) sistematizar obstáculos e inconvenientes para que nos permitan, con una mirada de conjunto, avanzar en la definición de consensos y políticas que reviertan la situación actual, considerando especialmente la larga y sólida trayectoria de la facultad en este campo.

Epílogo. El derecho a investigar

Por último, como integrantes de la universidad pública el enfoque de trabajo que compartimos se vincula con otra preocupación fundamental en esta coyuntura: *el derecho a investigar*. En efecto, estamos acostumbradxs a pensar la educación como un derecho aunque, en este caso, pareciera que la obligación la tenemos con lxs estudiantes sólo en las carreras del grado, impartiendo las cátedras de cada plan de estudios. Sin embargo, así como la tarea docente universitaria implica la articulación de las tres tareas principales (docencia, investigación y extensión), entendemos que las tres constituyen asimismo derechos para quienes transitan la universidad en tanto estudiantes. Si bien hay más avances en considerar a la extensión también en la formación a partir de las diferentes estrate-

gias y alternativas de curricularización de la extensión, nuestra posición es aún muy crítica respecto de los espacios, mecanismos de acceso y promoción a la investigación científica en el campo de las universidades nacionales y muy particularmente de las oportunidades reales de incorporación que tienden a reproducir lógicas ya instaladas y formas de legitimación rígidas y a la vez sesgadas. Esto no sólo es de tal modo porque los recursos de investigación resultan limitados, sino también por las prácticas de redes de reclutamiento que suelen favorecer a ciertos estudiantes y, mayormente, reproducir las desigualdades al interior del claustro en términos de clase, género y capitales simbólicos y sociales. Nos preguntamos: ¿pueden nuestras/os alumnos trabajadores convertirse en investigadores? ¿Pueden quienes no han tenido un desempeño de altísimas calificaciones igualmente acceder a las becas de investigación si no hay criterios socioeconómicos en juego? Estos interrogantes se suman a la hora de repensar nuestras prácticas, orientaciones y premisas para investigar, pero también para discutir políticas de formación en investigación desde una perspectiva que se entiende desde el diálogo de saberes y que brega por la democratización de la investigación académica.

Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: cuerpos, identidades y territorios

Equipo de investigación: Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: Cuerpos, Identidades y territorios.¹

En este trabajo expondremos las principales líneas teóricas y los objetivos que guían los temas que tratamos en nuestro equipo de investigación. La intención es compartir la forma en la que trabajamos y el universo de los temas que abarcamos a partir de las categorías que consideramos fundamentales, a saber *Memoria, Violencia, Cuerpos, Identidad, Territorio* en el marco de “los 70”.

“Los 70” en Argentina constituyen un lugar de memoria (Nora, 2008) que condensa sentidos relacionados con la violencia política y la represión. Tomando la perspectiva de Elías (2001), consideramos a la violencia, y en particular a la violencia política y la represión dadas en los años 70, como generadoras de identidades que emergen cíclicamente de la trama de un drama social (Turner, 1974) que ha sido recreado y recordado en diferentes escenas a lo largo de cuarenta años.

Los trabajos de la memoria emprendidos por los organismos de Derechos Humanos (Jelin, 2002), fueron instalando en lo público el reclamo por los crímenes cometidos por el Estado como problema social (Lenoir, 1993) haciendo de la “desaparición política” lo que condensa y absorbe el significado de lo que se entiende por Derechos Humanos en este país (Catela, 2001). El tema de la violencia que las organizaciones guerrilleras concibieron como estrategia política, por su parte, continúa generando conflictos, o simplemente silencios que son traídos constantemente a la escena política para legitimar o deslegitimar ciertas prácticas y personajes a la luz de sus trayectorias.

¹ Directora: Mariana Eva Tello; Co director: Darío Olmo; Integrantes: Sofía Argüello, Lucía Mazzone, Mariana Garcés, Ana Sánchez, María Braccacini, Agustina Richter, Lucía Ríos, Laura Martínez Capdevila, Enrique Hansen, Daniela Domínguez, Gaspar Laguens, Nahuel Blázquez, Emilia Torres, Felipe Magaldi.

Así, en el presente proyecto nos proponemos analizar, a partir de diferentes manifestaciones, cómo las memorias en torno a la violencia y la represión política en “los ‘70” adquieren actualidad (Agamben, 2005), las identidades que las mismas construyen y la trama de legitimidades que sustentan.

Partimos de la premisa de que como drama social (Turner, 1974) los sentidos y reinterpretaciones post dictadura en torno a “los ‘70” redundan en tensiones entre memorias oficiales, subterráneas y denegadas (Catela, 2011) que enmarcan simbólicamente la disputa sobre lo que en Argentina se entiende por Derechos Humanos y por democracia.

En este sentido nos preguntamos ¿En qué tiempos y espacios se manifiestan y ponen en escena las memorias sobre la violencia política y la represión en “los ‘70”? ¿Cómo se construyen identidades políticas a través de ella? ¿Qué prácticas políticas y orientaciones morales proponen? ¿Qué trama de legitimidades revelan? ¿De qué manera se actualizan?

Proponiendo un análisis antropológico de la violencia como práctica y representación, compartimos con Elías (2001) y Neiburg (1999) su conceptualización como la utilización de la fuerza física en la regulación de las relaciones sociales y por violencia política, el uso de la fuerza en situaciones públicas y en relaciones que son entendidas por los propios agentes sociales involucrados, como relativo al mundo de la política.

Del mismo modo, nos proponemos comprender significados y acciones sobre “lo violento”, así como aquello que se configura como modos de gestionar los conflictos y el sufrimiento en términos de “justicia”, “reparación” y, en definitiva “derechos humanos”, implica problematizar la forma por la cual los grupos recuerdan e interpretan su pasado desde las múltiples lecturas que ofrece el presente. Esta relación entre lo que es recordado y lo que es silenciado, delinea los contornos de sistemas de valores y percepciones morales. De esta forma *memoria* es una categoría llave, una puerta de entrada, para entender cuáles son los eventos del pasado que adquieren sentido en el presente e impregnan de significado la identidad y el destino de los grupos. Detrás de la delimitación de aquello digno de ser recordado, o por el contrario olvidado o silenciado, se plasman luchas por legitimar dramas que deberían convertirse en problemas sociales (Lenoir, 1993) englobados dentro de categorías contenedoras como violencia y derechos humanos.

En este sentido, el presente proyecto es una continuidad del aquel desarrollado durante el bienio 2016-2017. En él buscamos consolidar las líneas de investigación ya emprendidas y dar curso a otras que han surgido como dimensiones a profundizar. Así, se proponen ejes que permiten problematizar, más allá de los temas de investigación de los miembros del equipo, problemáticas teóricas y metodológicas transversales a todos ellos. Uno de ellos es **“Conmemoraciones, territorialidades y memorias locales”**, el cual viene siendo desarrollado en torno a una serie de casos, es decir a ámbitos que, desde la microescala propuesta por la etnografía, permiten analizar fenómenos más generales. Así, se analizan rituales de conmemoración, territorialidades y materialidades donde esas memorias son puestas en escena.

El segundo eje planteado por el proyecto se titula **“Juventudes, identidades y culturas militantes en “los ‘70”** que al igual que el anterior, este eje representa una continuidad en el abordaje de las memorias sobre la violencia política, las culturas juveniles y militantes y los componentes políticos, morales y afectivos que recubren a esas experiencias y las identidades y estigmas que las mismas sustentan.

Por último, abarcamos las categorías de **“Cuerpos, violencias y memorias”**: que representan el último eje, configurado a partir de la necesidad de profundizar, en base a los trabajos de campo en curso, la relación entre estos tres términos. Atento a que existe una preeminencia de estudios que toman a la memoria en su faceta logocéntrica y narrativa (Citro, 2017) y que los procesos de violencia plantean situaciones que nos obligan a pensar en la misma más allá del lenguaje, el eje profundiza sobre el cuerpo como superficie de inscripción, representación, vínculo con el mundo y agente de performatividad que aparece como medio –a la vez silencioso y elocuente- de transmisión de memorias.

Asimismo, y dado que el cuerpo en este marco se vuelve blanco de disciplinamiento, crueldad y apropiación, el eje abarca, además, la problemática de los cuerpos muertos y desaparecidos como objeto de representación, culto y práctica política.

Entonces, el proyecto parte del objetivo general de analizar, desde una perspectiva antropológica, las memorias, olvidos y silencios, en torno a la violencia y la represión política en “los

'70", las tramas de legitimidades que sustentan y las identidades políticas que construyen de cara al presente. Bajo este gran paraguas, nos proponemos como objetivos específicos indagar cómo, en determinados eventos y espacios, se ponen en escena representaciones sobre la violencia y la represión política en "los '70"; así como también analizar cómo estas memorias e identidades se manifiestan en diferentes escenarios políticos, sociales y culturales. Consideramos a su vez la necesidad de comprender qué representaciones políticas, orientaciones morales y posicionamientos éticos proponen las diferentes memorias sobre la violencia y la política en "los '70" y las legitimidades que sustentan y, profundizar en el análisis sobre los aspectos silenciados en esas memorias, tanto en lo que concierne a los límites entre lo decible y lo indecible como a lo "inenarrable".

Para llevar a cabo los objetivos que nos proponemos, el presente proyecto parte de un abordaje antropológico del problema planteado, de modo que la etnografía y la comparación constituyen las principales herramientas metodológicas para llevarlo a cabo. Mientras la etnografía da preeminencia a los sentidos que los propios grupos y sujetos construyen sobre los ejes analíticos antes expuestos (Geertz, 1987), la comparación se torna clave para relativizar los componentes morales negativos que revisten los hechos de violencia, propiciando una distancia analítica (NUAP, 1999).

En relación a las técnicas, el proyecto propone la utilización de técnicas cualitativas propias de la antropología, tales como la observación participante en eventos como conmemoraciones o en torno a espacios marcados por la violencia y que han sido foco de prácticas de memoria; entrevistas en profundidad a los actores implicados en tales prácticas y el análisis etnográfico de material documental (archivos personales y estatales, fotografías, prensa) para el abordaje de contextos de investigación significativos y la construcción de datos (Becker, 2011; Catela, 2002).

Los integrantes del equipo se encuentran en diferentes etapas del proceso de investigación; alumnos, tesistas, doctores e investigadores, por lo que las reuniones quincenales están organizadas en dos momentos: uno dedicado a la lectura, la formación y a la profundización de bibliografías clásicas o acordes a temáticas relacionadas con los distintos temas de investigación; y otro, dedicado a la lectura de los avances de los

diferentes trabajos que se llevan a cabo dentro del equipo: presentaciones a jornadas, proyectos, capítulos de trabajos finales, etc.

En esta línea, el presente proyecto se está llevando a cabo a partir del análisis de memorias sobre “los ‘70”, las cuales se *actualizan* (Agamben, 2005) en dos sentidos: por un lado, en los constantes reclamos de justicia y reparación como formas de “saldar” las deudas con ese pasado; por otro, ante las violaciones a los Derechos Humanos en el presente como un repertorio de prácticas y símbolos disponibles para dotar de sentido a otros *dramas sociales*, resultando eficaces a la hora de interpretar la longeva violencia política en Argentina (Catela, 2000).

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2005). *Homo sacer*. España: Ed. Pretextos.

Arendt, Hanna (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Becker, Howard (2011). *S. Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.

Citro, Silvia (2017). "Cuando «los descendientes de los barcos» comenzaron a mutar. Corporalidades y sonoridades multiculturales en el bicentenario argentino" en AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 12, núm. 1.

Connerton, Paul (1993). *Como as sociedades recordam*. Lisboa: Celta Editora.

Da Silva Catela, Ludmila (2010). "Conocer el silencio. Entrevistas y estrategias de conocimiento de situaciones límite" en Revista Oficios Terrestres, Número temático: Comunicación y Memoria. Estrategias de conocimiento y usos políticos, Año X, N° 15/16. Facultad de Periodismo y Comunicación Social: Universidad Nacional de La Plata.

----- (2014). "'Lo que merece ser recordado...'. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria" en Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria N° 2.

----- (2002). "El Mundo de Los Archivos". In: Catela, Ludmila da Silva & Jelin, Elizabeth (orgs.). *Los Archivos de la Represión: documentos, memória y verdad.*, Madrid: Siglo Veintiuno.

----- (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. Ed. Al Margen: La Plata.

----- (2000). "Violencia, memoria y derechos humanos. Para una antropología de la violencia y los conflictos socio-políticos en Argentina". Proyecto de investigación aprobado por la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Nación.

Da Silva Catela, Ludmila y Jelin, Elizabeth (comp.) (2002). Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad. España: Siglo XXI Editores.

Del Pino, Ponciano y Jelin, Elizabeth (2003). Luchas locales, comunidades e identidades. España: Siglo XXI Editores.

Elias, Norbert (2002). Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Ediciones Península.

----- (2001). El proceso de la civilización. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1989). La soledad de los moribundos. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1997) "Terrorismo na Republica Federal da Alemanha- expressao de um conflito social entre gerações" en Os Alemaes. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos seculos XIX E XX. Rio de Janeiro Jorge Zahar Editor.

Foucault, Michel (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Geertz, Clifford (1987). La Interpretación de las Culturas. Madrid: Gedisa.

Halbwachs; Maurice (2011) La memoria colectiva. España: Miño y Dávila Eds.

Hosbawm, Erik (1999). Historia del Siglo XX. Buenos Aires: Random Mondadori.

Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI Editores.

----- (2002). Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices". España: Siglo XXI Editores.

Jelin Elizabeth y Langland, Victoria (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. España: Siglo XXI Editores.

Lenoir, Remi (1993). "Objeto sociológico y problema social" en Champagne, Patrik; Lenoir, Remi; Merllie,

Dominique y Pinto, Louis; Iniciación a la práctica sociológica; México: Siglo XXI editores.

Le Bretón, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Neiburg, Federico (1999). "O naciocentrismo das ciencias sociais e as formas de conceituar a violencia política e os processos de politização da vida social" en Dossier Norbert Elias. Sao Pablo: Ed. da Universidade de Sao Pablo.

Nora, Pierre (2008). Les lieux de mémoire. Montevideo: Ed. Trilce.

NUAP (Núcleo de Antropología da Política); Palmeira, Moacir (coord.) (1999). Rituais, representações e violência. Rio de Janeiro.

Pollak, Michel (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades ante situaciones límite. La Plata: Ed. Al Margen.

Tello, Mariana (2010). "Ética y antropología de la violencia". En Díaz Duarte, Fernando y Sarti, Cyntia (org.), Antropologia e ética. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia.

Todorov, Tzvetan (1993). Frente al límite. México: Siglo XXI Editores.

Turner, Víctor (1975). Dramas, fields and metaphors. Ithaca: Cornell University press.

Campesinxs | Pueblos Originarios

Diálogos divergentes en el Museo

Silvia Burgos¹, Paula Esquivel², Gabriela Pedernera³

El Museo de Antropología (FFyH- UNC) custodia el legado de los pueblos indígenas de Córdoba y de otras regiones. Es un símbolo de identidad y diálogo entre la universidad y la sociedad. Cuenta con once salas de exposición, permanentes y temporarias, que desarrollan temáticas arqueológicas y de antropología social. En las distintas salas, el conocimiento científico se evidencia en cada elección de una pieza o al momento de escribir un texto, es decir, se encuentran cargadas de valor científico, cultural, social y político.

Si consideramos la misión, las muestras, las intervenciones en sala, los soportes gráficos, los medios virtuales, y las acciones educativas; el Museo comunica la antropología como espacio de presentación de la otredad promoviendo el respeto hacia la diversidad cultural. ¿Qué estrategias desarrollamos para comunicarnos con esos otros?

Desde el Área Educación y Difusión, y el Área de Recepción del Museo construimos diálogos dinámicos con los visitantes a través de Propuestas Educativas. A partir de éstas, diseñamos y generamos actividades que incentiven la interacción entre y con los visitantes; imaginar nuevas lecturas, preguntas y sugerencias para recorrer las salas.

¿Cómo se producen los diálogos entre los visitantes y las comunidades indígenas en el contexto de visita al Museo? ¿Qué registros lo materializan? Para ello, analizaremos la Propuesta Educativa “Divergente” a través de las fichas de registro de visitas guiadas, las encuestas de docentes y de guías, el libro de visitantes, las acciones didácticas y la comunicación personal con miembros de la comunidad.

Estos diálogos convierten al Museo en un espacio de discu-

1 Museo de Antropología- FFyH- UNC. Área Educación. Estudiante de Antropología. No docente. areaeducacionma@ffyh.unc.edu.ar

2 Museo de Antropología- FFyH- UNC. Área Recepción. Estudiante de Historia. No docente. repcionmuseo@ffyh.unc.edu.ar

3 Museo de Antropología- FFyH- UNC. Área Educación. Lic. en Comunicación social. No docente. areaeducacionma@ffyh.unc.edu.ar

sión, donde se construye una musealidad de las diversidades, generando nuevas demandas y respondiendo con acciones y actualizaciones museográficas, que dinamizan este espacio público de la universidad.

Introducción

El Museo de Antropología es un espacio de encuentro y comunicación, en donde el equipo de Área de Educación y Difusión del Museo de Antropología (FFyH, UNC) de manera conjunta con el Área de Recepción buscamos profundizar vínculos e interpelar a los visitantes, desde su primer contacto con nuestra institución. En estos 17 años en la sede ubicada en Nueva Córdoba, nos fuimos construyendo y nutriendo con nuestros públicos, generamos estrategias para motivar la visita, conocer sus intereses, realizar registros sociológicos y analizar estadísticas anuales. Con el objetivo de fortalecer los vínculos sistematizamos este diálogo, reflexionamos sobre nuestras prácticas educativas y la materializamos en propuestas educativas para visitantes en contextos escolares, familiares, grupales o individuales; que posibiliten nuevos modos de recorrer y mirar las salas permanentes.

En la presente ponencia analizamos “Divergente” Propuesta Educativa para visitas guiadas 2017/2018” a través del estudio de público correspondiente al año 2018 observando: las fichas de registro de visitas guiadas, las encuestas de docentes y de guías, el libro de visitantes, las acciones didácticas y la comunicación personal con miembros de la comunidad.

Entendemos como estudio de público al *proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de los museos actuales y potenciales con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público. La necesidad de conocer a los visitantes en su diversidad constituye una herramienta indispensable de gestión cultural a la vez que aporta elementos significativos para el desarrollo de programas educativos* (Bialogorski, 2017: 26, 27).

Consideramos fundamental el registro de los diálogos que se abren entre en el Museo y el visitante porque facilitan el acercamiento/comunicación con la comunidad, brindan espacios de respuestas, actualizan contenidos científicos sobre pro-

blemáticas locales y contemporáneas, y permiten mejorar las propuestas para generar la apropiación de espacios públicos universitarios. Desarrollar, analizar y evaluar estas estrategias nos permiten generar mecanismos para viabilizar el acceso a la cultura como derecho⁴. La noción de cultura a la que hacemos referencia, no remite a “unidades cerradas inamovibles con unas características definidas desde el inicio y para siempre”, como se consideraba en el siglo XIX. Por lo contrario, desde una concepción procesual y cambiante, refiere a un conjunto de procesos sociales de significación que atraviesan toda la vida social y no están exentos de luchas y disputas.

Desde este sentido, nuestra función es sembrar espacios de reflexión a lo largo del tiempo más allá de la culminación de las visitas. Para ello apelamos a una mirada multivocal en la cual todas las voces están representadas. Esta perspectiva responde a las nuevas disposiciones propuestas por el Convenio 169 OIT. Ley 24.071, el cual “establece garantizar una amplia participación de las comunidades indígenas en todos los asuntos que los atañen, incluyendo los aspectos culturales y el respeto a sus tradiciones, creencias y costumbres”.

Para construir esta multivocalidad, la Propuesta Educativa Divergente 2017-2018 se materializa en un cuadernillo virtual y en cartilla, que acompañan un modo de comunicación entre Museo y comunidad. Ahora bien, ¿Con quienes dialogamos?

Visitas divergentes: Registros y Datos Estadísticos

Desde el Área de Recepción establecemos el primer diálogo, el cual consideramos fundamental para conocer las inquietudes de los visitantes y así poder brindar la información necesaria para que el recorrido y estadía en el Museo sea agradable. El público que nos visita es muy variado, lo caracterizamos en dos grupos Visitantes Individuales y Visitantes Grupales.

Dentro del primer grupo mencionamos a todos aquellos visitantes que llegan al museo de forma particular. Su demanda es espontánea y en la mayoría de los casos se relaciona con momentos de disfrute. Esta característica le brinda a la visita

4 Según la Declaración Universal de los DDHH el Artículo n° 27: Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

otra forma de vincularse con la temática del Museo. Para este grupo contamos con dispositivos interactivos: el folleto con la distribución espacial y referencias del Museo y la cartilla individual de recorrido que se enlaza con las intervenciones que contienen materiales didácticos en las salas. Estos dispositivos interpelan al visitante en el recorrido por el Museo y construyen un espacio de comunicación, ya que al momento de ofrecer la cartilla individual de recorrido se puede ir percibiendo los intereses particulares, las vivencias, las historias del visitante. En la siguiente tabla se muestran la afluencia de Visitantes Individuales durante el año 2018, manifestando un alto número de jóvenes, en su mayoría mujeres.

Categorías	Totales
Visitantes	1431
Varones	562
Mujeres	772
Niños	147
Jóvenes	777
Adultos	462

Con respecto a los visitantes grupales que solicitan visitas guiadas, se les ofrece los recorridos de la Propuesta Educativa Divergente que abordan temáticas transversales a las salas de exhibición: pueblos originarios, ciencias antropológicas y racismo.

Teniendo en cuenta las fichas de registros de visitas guiadas, se realizaron 423 visitas programadas, de las cuales 284 fueron guiadas (con un total de 6833 visitantes), 139 cancelaron por diferentes motivos económicos o administrativos (con un total de 1071 visitantes potenciales) y hubo algunas visitas que fueron afectadas plan de lucha de los gremios docentes universitarios de los cuales fueron 51 visitas con un total de 1344 de visitantes potenciales.

Modalidad	Cantidad de visitas
Con Educadores-guía	234
Sin guía	36
Sin dato	14
Total de visitas grupales	284

De las fichas de registro podemos observar que existe una porcentaje equivalente entre quienes concurren frecuentemente al museo (52%) con respecto de quienes asisten por primera vez (48%).

El nivel educativo que solicita más visitas guiadas corresponden al nivel inicial (34% es decir 90 visitas guiadas), continuando el nivel secundarios (27%, con 72 visitas guiadas) y primario (25% que refiere a 67 visitas guiadas). Cabe destacar la baja presencia de visitantes de niveles educativos superiores el 6%, el nivel Universitario sólo el 3%, y un 4% de Centro Adulto que hace referencia a la visitas de los Hogares de día con adultos mayores.

Asimismo, se puede rastrear una relación entre el nivel escolar de la visita guiada, el proyecto educativo y los motivos: currícula escolar (201 visitas), paseo (27 visitas) y paseo y curricular (7).

Se puede observar que la propuesta más solicitada fue el Recorrido de la Diversidad: (Nos) otros, los pueblos originarios con un total de 163 visitas guiadas cuyo interés se vincula con los Pueblos originarios de Córdoba, en especial el nivel inicial y primario. Existe una gran demanda por esta temática por la cual debemos poder brindar nuevos contenidos, materiales y enfoques para esta recurrencia que se viene incrementando año tras año.

Del total de las visitas, 221 cuentan con proyectos áulicos, cuyos temas se resalta el interés por los *pueblos originarios, aborígenes de Córdoba*, de los cuales se menciona en gran parte a los *Comechingones*, en relación a modos de vida, tiempos pasados (*antepasados, raíz, huella, paleolítico, neolítico*). Por otra parte, otros proyectos se vinculan con: la antropología como ciencia, el patrimonio, las ciencias sociales y conceptos como raza y cul-

tura.

Estos proyectos áulicos están relacionados con las materias y los docentes que solicitan la visita guiada. Generalmente, provienen de las ciencias sociales, en particular de la asignatura de historia y en un menor porcentaje de la asignatura antropología sociocultural. En este sentido, los temas más pedidos son: pueblos originarios, modos de vida, ancestros.

¿Qué sentidos observamos en estos datos? Las estadísticas nos muestran una gran demanda por parte de visitantes grupales por conocer más sobre los pueblos originarios, principalmente de la región de Sierras Centrales de Córdoba.

Divergentes en Acción

Las *visitas divergentes* hacen referencia a la diversidad de intercambios que se activan entre los visitantes durante el recorrido, de acuerdo a los contextos socioculturales, intereses y experiencias previas que se ponen en juego.

Esta gran demanda por parte de nuestros visitantes nos incentiva a estar en continua actualización de contenidos ya que muchas veces las salas del Museo no acompañan específicamente la temática/demanda. En una primera instancia, esta actualización se convierte en intervenciones en las salas con acciones didácticas; las cuales se convirtieron, museográficamente, en una instalación fotográfica.

¿Qué estrategias desarrollamos para comunicarnos con esos otros? Las acciones didácticas de Divergente constan con tres personajes de ficción que invitan a dialogar con las muestra interactuando teorías y conceptos antropológicos.

Una de las acciones didácticas que realizamos entre abril y julio del 2018, es un juego que se ubicó en el hall de entrada, como inicio de “La diversidad en el recorrido 1: (Nos) otros Pueblos Originarios, principalmente con el público infantil: nivel inicial y primario. El personaje de la Diversidad se ubica en el hall cuya silueta está acompañada de un fichero con cajones, y un mensaje de presentación:

Hola soy la diversidad, todos me dicen divertida. Hago que miremos una y mil cosas que nos rodean. A veces creen que es por las diferencias lo que nos hace iguales, pero yo creo que somos así porque hay muchas cosas que nos conectan como

personas. ¿Y si recorremos las salas buscándome? Abre el cajón de inicio.

En los cajones hay objetos y tarjetas con consignas para explorarlos, interpretarlos, e invitar a recorrer el museo. Estos objetos son: una wiphala, una vincha tejida, una vasija y una punta de proyectil de cuarzo; los cuales se convierten en puntos de inflexión entre los distintos mundos de sentido. Con estos disparadores recorremos las salas buscando reflexionar la diversidad de ser indígena en un pasado y un presente.

En algunos casos, los niños vinculan a lo *aborigen* con lo *primitivo lejano y pasado*, y que posteriormente *vinieron las personas*. Por ese motivo, el personaje de la Diversidad y los objetos elegidos en los cajones no tienen temporalidad, con el objetivo de entablar continuidades y no reforzar esta idea de un pasado aborigen; sino más bien que la diversidad los acompañó desde el principio hasta la actualidad.

En la sala de Mensajes con Identidad, nos encontramos con las fotos de las comunidades originarias presentes en la Provincia de Córdoba. Aquí nos detendremos en tres fotografías con distintas estrategias y cuál fueron sus impactos en los visitantes.

En una de las imágenes, un curaca del Pueblo de la Toma viste una vincha y un prendedor de wiphala. En uno de los registros de la dinámica, una de las guías manifiesta:

Una niña de cuatro años cuando le mostré la vincha y vio la foto de las comunidades de la Toma dijo: ¡claro, él vino y trajo la vincha para que nosotros la veamos!

(Ficha de evaluación de guía, visita guiada a sala de 4, Colegio Juan Zorrilla de San Martín 13-04-2018)

El segundo ejemplo, de estos diálogos entre los visitantes y las muestras de los Pueblos originarios, es otra fotografía de la comunidad comechingona Macat Henen en donde se retratan sus niños. La intervención educativa de esta fotografía es su edición con el personaje de la Diversidad como si estuviera abrazándolos. Reforzando la diversidad de estos pueblos en el presente, generando un impacto en los visitantes que alimenta la magia de la ficción, y materializa el concepto. La diversidad está ahí.

Por último, la tercera imagen que genera dislocación es la

aparece Mariela Tulián, una Casqui-curaca de la Comunidad Tulián, del Pueblo Comechingón, fotografiada en la misma sala del museo donde los visitantes se encuentran. Mariela está ahí, como ellos. Esta fotografía fue tomada por una de las guías, al finalizar una charla que la propia Casqui participó. En esta instancia, pudimos transmitir la demanda recurrente de los visitantes: ¿Donde están los comechingones ahora? ¿Cómo son? Ella manifestó una gran sorpresa, y le pareció positivo colaborar con la visibilización de los pueblos de Córdoba a través de este recurso. Luego de la foto, nos regaló su libro para profundizar los lazos.

En las visitas guiadas las fotografías circulan, contraponiéndose al imaginario estanco y primitivo que algunos visitantes sostienen. En este caso, el bolsillero con las imágenes como “material complementario”, favorece una comunicación dialógica entre actores y sujetos diversos que desarrollan ciertas prácticas y establecen diversas relaciones y fenómenos de la vida social.

Estas estrategias didácticas que se manifiestan en las visitas guiadas divergentes, complementan y actualizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos originarios en el museo y en el aula.

Si, la visita permitió vivenciar en las salas lo trabajado en el aula la semana anterior. -Proyecto vinculado a la visita: Primeros Pobladores de Córdoba. Área de Cs. Sociales

(Ficha de evaluación docente de Visita Guiada a sala de 5 años, Escuela Alejandro Carbó. 24-04-18)

Poder hablar abiertamente sobre las comunidades originarias actuales y sus procesos de re-emergencia y comunalización, genera que en numerosas visitas guiadas algunos visitantes compartan su experiencia personal de descendencia indígena, recuerden algún familiar lejano o cercano que era aborígen o indio:

¡Yo sé de esto, mi tata-abuelo es aborígen!

(Ficha de evaluación guía. Visita Guiada a 5º Grado. Escuela Oscar Soto López. 21-06-18)

Además algunos les dejan mensajes en el libro de visitantes:

¡Hola Comechingones!

¿Cómo están? Hoy ¿hace frío?

¿Cómo viven hoy? ¿Cazan animales?

¿Van al supermercado? ¿Siguen haciendo las vasijas?

Nos gusto la casa cueva y la casa pozo, las lanzas.

Nos gustaría conocerlos.

Somos los niños del Jardín Gabriela Mistral.

Un abrazo y un choque los cinco. 14/06/18

(Libro de visitantes 2018, 14/06/2018.)

Y otros se autoadscriben como tales:

*.Armando Oviedo estoy orgulloso de ser Cordobés
por mi ascendencia Comechigón Gracias por mostrar algo
de ellos y espero mas de la capacidad que tenemos Gracias y
muchas no dejen de investigar.*

(Libro de visitantes 2018, 10/04/2018.)

Estos registros son ejemplos de la primera etapa de diálogos entre el Museo, los visitantes y los pueblos originarios.

En el 2019, continuamos alimentando los vínculos, profundizando canales y mejorando los soportes museográficos. Desde la Dirección se estableció una comunicación personal con miembros de la comunidad indígena, al exhibir sus fotografías en el Museo. A modo de cierre, compartimos una de las cartillas resultantes de dicha conversación, dirigida a los visitantes que vean su fotografía:

Hugo Acevedo, Comunidad Pueblo de la Toma (Córdoba capital)

(...) somos "los camechingones de hoy". No que somos descendientes si no que somos los de hoy. Porque a pesar de todo lo que deben haber vivido en el pasado quienes vivieron aquí, acá estamos. Lo que pasa es que los conquistadores lo hicieron tan bien. Esos grupos fueron organizados para atacar principalmente a las mujeres. Se las llevaban y las forzaban a abandonar a sus compañeros y a sus hijos. Y a ellos les llevaban luego mujeres blancas. Y como en las comunidades todo refería a las mujeres, toda la base del parentesco venía de las

abuelas. Por eso las atacaban. El encomendero violaba a las mujeres y no las dejaban abortar. Porque claro que las mujeres sabían cómo abortar con yuyos que preparaban. Después con a iglesia les impidieron abortar. Todas eran instituciones controladoras y lo que querían era desarmar la comunidad.

(Registro de conversaciones telefónicas 6 de abril de 2019)

A modo de reflexión

Desde el primer contacto con el museo, el registro en la recepción y durante la visita guiada con las educadoras-guías y la pos-visita, tienen el objetivo de construir diálogos, incentivar reflexiones, repensar inquietudes, profundizar opiniones, habitar los espacios, analizar la diversidad, la desigualdad, la diferencia desde un respeto hacia la otredad.

Desde esta perspectiva repensamos el derecho a la identidad, no desde una mirada cívica, sino desde una construcción social la cual tiene una relación continua con el contexto cultural que nos rodea. “Las identidades no son entidades fijas, sino construcciones negociadas dinámicas y se relacionan con cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir” (Hall en AAVV, 2019)

Entonces, dialogar en la *divergencia* en el Museo implica, desde una mirada antropológica, participar en la (re)construcción de las identidades que se encuentran en una dinámica continua a través del uso de recursos, prácticas y discursos diferentes.

Bibliografía

AAVV, (2017) *Divergente: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2017-2018* Córdoba: UNC. ISBN 978-950-33-1418-0

AAVV, (2019) *Nos (otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2019-2020* Córdoba: UNC. ISBN en trámite.

BIALOGORSKI, M. (2017) "Museos y visitantes: ensayos sobre estudios de público en Argentina". Buenos Aires: ICOM Argentina, 2017. ISBN 978-987-26621-3-4

Fuentes

2018 Libro de visitantes, Museo de antropología, FFYH, UNC, Ms

2018 Fichas de registro de visitas guiadas, Área Educación, Museo de antropología, FFYH, UNC, Ms

2018 Evaluación para docentes, Área Educación, Museo de antropología, FFYH, UNC, Ms

2018 Evaluación para guías, Área Educación, Museo de antropología, FFYH, UNC, Ms

El ejercicio de la jurisdicción campesina originario a la luz de la reforma constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia

Agustina Prosperi Ledesma¹

Introducción

Los procesos de colonización y expansión llevados a cabo por las coronas Europeas en el territorio latinoamericano, posicionó a los pueblos originarios en un lugar de sometimiento, permanente despojo territorial y explotaciones de todo tipo. Contrario a lo que uno imaginaría, de poco sirvieron los procesos independentistas, ya que si bien permitieron romper con el dominio europeo, no significaron grandes avances, puesto que siguieron en una situación de vulnerabilidad.

A pesar de lo mencionado anteriormente, muchas de sus instituciones y costumbres perduraron a lo largo del tiempo, tal es el caso de las formas en que cada uno de los pueblos originarios administra justicia. El tema es por demás polémico ya que por un lado, pone en tensión la relación y aplicación del derecho occidental a los indígenas y, al mismo tiempo, la manera en que ellos conciben el castigo y la resolución de conflictos. La realidad es que durante la historia colonial y ya en la actualidad, los sistemas jurídicos de los pueblos originarios campesinos existieron en condiciones de estigmatización y desigualdad en comparación al sistema formal u ordinario, que se consideraba superior a los demás.

Con el transcurso del tiempo, los pueblos originarios se organizaron en distintos movimientos a los fines de canalizar una variedad de reclamos, entre ellos, la facultad de administrar justicia. En un primer momento, estas demandas fueron recep-

¹ Abogada egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente cursando la Maestría en Derecho y Argumentación. Estudiante de intercambio en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Participante del proyecto de investigación "Estrategias para lograr la aplicación de la normativa nacional y de los instrumentos y estándares internacionales, relacionados con los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en el ejercicio de la función jurisdiccional en Bolivia". agustinaprosperti@gmail.com

tadas por las organizaciones internacionales y, más recientemente, por algunas constituciones de la región. Tal es el caso de Bolivia. Pese a que gran parte de la población es descendiente de estos grupos, este país estaba lejos de considerarlos como un elemento fundante de su nación, y mucho menos conferirles la potestad de entender en los conflictos que se generaran en sus comunidades. Tras diversas idas y vueltas, se sanciona un nuevo texto constitucional que logró romper con un modelo de Estado mono cultural y mono jurídico. Este paradigma dominante fue reemplazado por un Estado Plurinacional basado en el reconocimiento y la participación plena de las comunidades nativas, como así también la totalidad de sus instituciones.

En el siguiente trabajo nos centraremos en el reconocimiento de la justicia indígena campesina por parte de la nueva Constitución boliviana. Para ello primero comenzaremos con una breve reseña sobre el reconocimiento realizado por los organismos internacionales y algunas dificultades que se presentan. Seguidamente abordaremos la sanción de la nueva constitución boliviana para posteriormente centrarnos en la Ley de Deslinde Jurisdiccional y sus problemas. Finalmente enunciaremos algunas reflexiones sobre el tema.

1. El derecho internacional de los derechos Humanos frente a los pueblos originarios: una interpelación

Si bien la presencia de los pueblos originarios en diversos territorios del mundo es de larga data, la preocupación por su situación y sus derechos es reciente. Su lucha en distintas partes del mundo deriva de las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales en las que sus derechos fueron sustraídos y negados.

Ante estos hechos, los pueblos originarios se han organizado a los fines de canalizar los reclamos por sus derechos. Irónicamente, no han sido los Estados de los que forman parte quienes han receptado sus pedidos, sino que las organizaciones internacionales se han visto interpeladas por las peticiones de las diversas comunidades.

En 1957, la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT), fue el primer organismo en publicar un instrumento internacional dedicado a los derechos de los pueblos indígenas y tribales: el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales

(Convenio núm. 107). En 1980, se consideró oportuno superar la orientación hacia la asimilación de dichos pueblos, esto es un “enfoque paternalista e integracionista: la integración a la sociedad nacional mayoritaria era el único futuro posible para dichos pueblos, al paso que todas las decisiones relacionadas con su desarrollo correspondían sólo al Estado y no a los propios pueblos que podían ser afectados por aquéllas decisiones” (Gialdino: 2006, 2).

En 1989, fue revisado y sustituido por el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (Convenio núm. 169). El principal avance de este último es que se funda sobre “el reconocimiento de las aspiraciones de los pueblos indígenas y tribales a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, y de su desarrollo económico, y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven. Los principios de participación y consulta son las piedras angulares del Convenio”.

En el año 2007, se sancionó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ya en el año 1982, la ONU encargó a uno de sus relatores, el Sr. José Martínez Cobo el informe “*Study of the problem of discrimination against indigenous populations*” que dio las bases para este nuevo compendio normativo. Si bien la Declaración de ONU resulta de suma importancia, actualmente el convenio 169 es el más aplicado a nivel internacional y el de mayor influencia en esta temática.

Sobre la administración de justicia, el convenio establece lo siguiente:

Artículo 8 1. Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario. 2. Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio. 3. La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los

ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes.

Artículo 9 1. En la medida en que ello sea compatible con el sistema jurídico nacional y con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, deberán respetarse los métodos a los que los pueblos interesados recurren tradicionalmente para la represión de los delitos cometidos por sus miembros.

Como vemos, se les reconoce el derecho a conservar sus instituciones propias y la facultad de resolver los conflictos que se susciten entre los miembros de una comunidad, todo ello sujeto a una limitación muy importante: el respeto y la compatibilidad con los Derechos Humanos consagrados en el derecho interno de cada país y también en convenciones internacionales. En este mismo sentido opina Kymlicka (2009) ,quien sostiene que los derechos de las minorías deben estar subordinados a los derechos humanos. Aquí se presentan algunos problemas, o mejor dicho, una interpelación al concepto de Derechos Humanos, su relación con los pueblos originarios y, cual es el rol que debe cumplir el Estado ante esta disyuntiva ya que si bien, sirven para sentar los parámetros que los países tienen que tener en cuenta a la hora de sancionar e implementar su propia legislación.

Las particularidades que presentan los pueblos originarios ponen en tensión, por ejemplo, el carácter universal que se le reconoce a este conjunto de derechos fundamentales. Si bien es cierto que la idea de universalidad resulta ambigua, puede decirse que:

“Al menos en forma mínima, se quiere decir que tales derechos son válidos para todos los seres humanos. Esto, por cierto, no significa que con ello se pretenda sostener que todos los seres humanos-al tener los mismos derechos- deban vivir en una situación de perfecta y total igualdad, ya que la incontable cantidad de diferencias entre ellos y sus diversas circunstancias justifican tratamientos precisamente distintos en la implementación del reconocimiento de los derechos.”(Rossetti, 2004: 68)

La tarea sigue siendo como conciliar un concepto de los

Derechos Humanos propio de occidente y de un pensamiento liberal con una idea comunitaria del derecho, como la que sostienen los pueblos originarios. En este sentido, Steinhagen (2010) nos dice que “si bien los indígenas como individuos tienen todos los derechos humanos individuales ya garantizados a nivel internacional, estos no pueden ser disfrutados si no son reconocidos como entes colectivos con identidad propia y con derechos colectivos que históricamente les habían sido negados” (p. 10). Esto sólo es posible transformando un discurso jurídico que sólo considera una clase de individuos de manera homogénea.

2. La nueva Constitución boliviana: un cambio de paradigma

Hacia finales del S. XX, Bolivia estaba inmersa en una aplicación sistemática de políticas neoliberales y en una tensión social constante. En el año 2000, se produjo la guerra por el agua en la ciudad de Cochabamba que expulsó a la transnacional Bechtel. Entre 2001 y 2002, hubo grandes bloqueos y protestas de campesinos e indígenas a lo largo de todo el país. En octubre de 2003, comenzó el levantamiento popular de la Guerra del Gas en la ciudad de El Alto que llevó a la expulsión del presidente de ese entonces: Sánchez de Lozada. En este contexto comienza a producirse el ascenso de Evo Morales de la mano del partido político Movimiento al Socialismo (MAS) quien ganó las elecciones presidenciales del año 2005. Por primera vez en la historia del país un integrante de los pueblos originarios estaba a cargo del Poder Ejecutivo. Este nuevo bloque político “asume la responsabilidad de convertir las demandas contestatarias en hechos estatales desde el gobierno” (García Linera, 2009: 12). Esto marcaría el inicio de un nacionalismo indígena para dejar atrás el neoliberalismo imperante.

Así, comenzó de un nuevo ciclo de transformaciones económicas, sociales y políticas enmarcados en un proceso de refundación del Estado. Los cambios introducidos permitieron finalmente “la coexistencia de múltiples formas de constitución de las identidades étnicas, culturales, de género y generacionales que conforman Bolivia” (Clavero, 2006:316).

Una reforma constitucional era sumamente necesaria

para afianzar estos cambios. Desde su independencia en el año 1825, hasta febrero de 2009, Bolivia tuvo 21 textos constitucionales, de los cuales 11 fueron producto de gobiernos de facto. La particularidad es que ninguno de ellos contó con la participación de los pueblos originarios. Salvo por la Carta Magna de 1994, tampoco se hace referencia alguna a las etnias que componen el país. En este caso, sólo se hace una referencia en dos artículos que si bien reconocen a los pueblos originarios como integrantes del país, no lo hace “como una forma de ejercicio de derechos pues a los pueblos indígenas solo se les permitió el reconocimiento y la delegación de funciones administrativas que pasarían a ser gestionadas por un sistema municipal y no indígena” (Quilali Erazo, 2012:125).

En el año 2006, se conformó la Asamblea Constituyente en la ciudad de Sucre. La reunión tuvo una amplia participación de la sociedad boliviana, y en especial de los pueblos originarios. Para ellos no bastaba que la nueva Constitución los reconociera “como indígenas o como parte de un país multicultural, multiétnico, etc. Sino que su demanda era más bien de poder, como naciones (con pleno uso del territorio, con un propio sistema de justicia, con una propia administración económica y social), de ahí que no pidieran inclusión en el sentido de tolerancia y respeto, pues su proyecto era ser y conformar un Estado Plurinacional” (Mamani Lopez, 2012: 172).

El camino hacia la sanción de una nueva constitución no sería nada fácil. El gobierno afrontaba la dura tarea de conciliar las demandas de los diversos movimientos sociales y las de la oposición. Finalmente, el 25 de enero de 2009 se sometió el nuevo texto constitucional a referéndum. El 61.3% de la población se inclinó por la aprobación de la Carta Magna, mientras que el 38,57% votó por el “no”. El 7 de febrero del mismo año entró en vigencia.

La nueva Constitución se presenta como una ruptura entre el modelo mono-cultural y mono-jurídico. Esta nueva manera de pensar esta norma, implica poner en tensión las ideas clásicas del constitucionalismo heredadas de los modelos norteamericano y europeo. Un ejemplo de esto es que el multiculturalismo concibe a la sociedad como fragmentada o compuesta por pluralidad de grupos o culturas que merecen reconocimiento y exigen formas específicas de regulación, en cambio, el constitucionalismo sólo admite la existencia de una comunidad única y

homogénea (Cossio, 2000). Como nos dice Gargarella (2013), en su momento la cuestión social planteaba al constitucionalismo “¿cómo integrar a los marginados?”, la cuestión indígena iba más allá porque implica plantearse si dos sistemas jurídicos pueden convivir juntos en un mismo territorio.

3. Breve análisis y críticas a la Ley de Deslinde Jurisdiccional

Actualmente, la nueva constitución boliviana reconoce tres tipos de jurisdicción: la común u ordinario, la agroambiental y la originaria indígena campesina. Sobre esta última, la Carta Magna contiene las siguientes disposiciones:

Art. 179: La jurisdicción ordinaria y la jurisdicción indígena originario campesina gozarán de igual jerarquía.

Artículo 190. I. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos ejercerán sus funciones jurisdiccionales y de competencia a través de sus autoridades, y aplicarán sus principios, valores culturales, normas y procedimientos propios. II. La jurisdicción indígena originaria campesina respeta el derecho a la vida, el derecho a la defensa y demás derechos y garantías establecidos en la presente Constitución.

Artículo 191. I. La jurisdicción indígena originario campesina se fundamenta en un vínculo particular de las personas que son miembros de la respectiva nación o pueblo indígena originario campesino. II. La jurisdicción indígena originario campesina se ejerce en los siguientes ámbitos de vigencia personal, Constitución Política del Estado (CPE) - Bolivia - 1. Están sujetos a esta jurisdicción los miembros de la nación o pueblo indígena originario campesino, sea que actúen como actores o demandado, denunciante o querellante, denunciado o imputado, recurrente o recurrido. [...] 3. Esta jurisdicción se aplica a las relaciones y hechos jurídicos que se realizan o cuyos efectos se producen dentro de la jurisdicción de un pueblo indígena originario campesino.

Por primera vez se realiza un reconocimiento expreso y

pleno a la potestad de los pueblos originarios de conocer y juzgar los hechos que ocurran en el seno de sus comunidades. También podemos ver que están enunciadas las limitaciones que ya habíamos visto en el derecho internacional, estas son: respeto a la vida, derecho de defensa y a las garantías constitucionales. Como sabemos, los derechos no son absolutos, sino que se ejercen conforme las leyes que reglamentan su ejercicio. Es así que el artículo 191 establece que “esta jurisdicción conoce los asuntos indígena originario campesinos de conformidad a lo establecido en una Ley de Deslinde Jurisdiccional”.

El 29 de diciembre de 2010, el gobierno promulgó la ley N° 73 de Deslinde Jurisdiccional. La norma tiene como objetivo regular los ámbitos de vigencia, dispuestos en la Constitución Política del Estado, entre la jurisdicción indígena originaria campesina y las otras jurisdicciones reconocidas constitucionalmente; y determinar los mecanismos de coordinación y cooperación entre estas jurisdicciones, en el marco del pluralismo jurídico. Consta de 17 artículos que definen a la jurisdicción campesina originaria, establece los principios en los que se basa, consagra el respeto a las garantías y derechos fundamentales y prohíbe la aplicación de la pena de muerte.

Uno de los puntos más controvertidos recae sobre el artículo que hace referencia al ámbito material dentro del cual los pueblos originarios pueden hacer uso de su potestad de juzgar. Dice así:

Artículo 10. I. La jurisdicción indígena originaria campesina conoce los asuntos o conflictos que histórica y tradicionalmente conocieron bajo sus normas, procedimientos propios vigentes y saberes, de acuerdo a su libre determinación. **II.** El ámbito de vigencia material de la jurisdicción indígena originaria campesina no alcanza a las siguientes materias:

a) En materia penal, los delitos contra el Derecho Internacional, los delitos por crímenes de lesa humanidad, los delitos contra la seguridad interna y externa del Estado, los delitos de terrorismo, los delitos tributarios y aduaneros, los delitos por corrupción o cualquier otro delito cuya víctima sea el Estado, trata y tráfico de personas, tráfico de armas y delitos de narcotráfico. Los delitos cometidos en contra de la integridad corporal de niños, niñas y adolescentes, los delitos de violación,

asesinato u homicidio;

b) En materia civil, cualquier proceso en el cual sea parte o tercero interesado el Estado, a través de su administración central, descentralizada, desconcentrada, autonómica y lo relacionado al derecho propietario;

c) Derecho Laboral, Derecho de la Seguridad Social, Derecho Tributario, Derecho Administrativo, Derecho Minero, Derecho de Hidrocarburos, Derecho Forestal, Derecho Informático, Derecho Internacional público y privado, y Derecho Agrario, excepto la distribución interna de tierras en las comunidades que tengan posesión legal o derecho propietario colectivo sobre las mismas;

d) Otras que estén reservadas por la Constitución Política del Estado y la Ley a las jurisdicciones ordinaria, agroambiental y otras reconocidas legalmente.

III. Los asuntos de conocimiento de la jurisdicción indígena originaria campesina, no podrán ser de conocimiento de la jurisdicción ordinaria, la agroambiental y las demás jurisdicciones legalmente reconocidas.

Como podemos ver, este artículo resulta por demás confuso, no queda del todo claro cuál es el ámbito de aplicación. Por una parte nos dice que se van a encargar de conocer los hechos que ya han tratado conforme sus propias costumbres, en este sentido “en los ayllus existen delitos de asesinato, corrupción, robo, abigeato y otros, que son tratados y resueltos según los usos y costumbres propios” (Fernández, 2004: 399), no obstante esto, la ley nos enumera todos los ámbitos en los cuales las comunidades no pueden conocer y que quedan comprendidos por la justicia ordinaria, generando así una grave contradicción y, lo que es peor, una supremacía por parte de la de esta última por sobre la justicia ordinaria.

Siguiendo lo dicho anteriormente, esa igualdad de jerarquía que ha sido consagrada en un primer momento desaparece y nos retrotraemos a los comienzos. Claramente esta norma no se ajusta a lo establecido por la Constitución y mucho menos a los lineamientos dados por el Convenio N° 169 de la OIT. Si bien es cierto que es la línea es muy delgada en cuanto a que en algunos casos la resolución de conflictos por parte de los pueblos originarios puede resultar lesiva de derechos reconocidos, debemos arbitrar los medios para no privilegiar las prácticas y

miradas de un determinado sector en detrimento de la cultura y valores de otro grupo humano.

Reflexiones finales

Como hemos visto a lo largo del trabajo, a pesar de ser pre-existentes a las sociedades actuales, la historia de los pueblos originarios de Bolivia se ha visto atravesada por la exclusión, la discriminación y la negación constante de sus derechos más básicos. Generaciones enteras se vieron diezgadas en pos de los procesos de colonización llevados adelante. Frente a esta situación, no es de extrañar que el debate por la potestad de conocer y juzgar sus propios conflictos se haya visto dejado de lado. La creación de los nuevos Estados lejos estuvo de brindar una solución a esto. Fueron las organizaciones internacionales las primeras en hacerse eco de los diversos reclamos realizados por los diversos movimientos y es así que, a partir de esto, surgieron los convenios que aparte de reconocer y garantizar derechos, brindan lineamientos a seguir para los Estados.

La llegada de Evo Morales al poder representó un punto de inflexión en las comunidades indígenas. Esto significó un cambio en el paradigma estatal y jurídico. Por primera vez fueron los protagonistas de un hecho en la vida política de un país sumamente trascendental: la redacción de un nuevo texto constitucional. Bolivia pasó a ser un Estado Plurinacional que reconoce a treinta y seis naciones originarias como fundantes del país, por lo cual, implica generar nuevos espacios en la vida institucional de la nación.

En la nueva Constitución se reconoció la justicia originaria campesina. Esta se encuentra en pie de igualdad con la justicia ordinaria o común, ambas sujetas a una ley que reglamentará su ejercicio. Hemos podido notar que la administración de justicia por parte de los pueblos originarios, interpela algunos conceptos básicos occidentales, tales como la universalidad de los Derechos Humanos e incluso, el concepto de Derechos Humanos. en sí mismo. Los derechos individuales, nacidos dentro de la tradición liberal occidental, no necesariamente hacen parte de las concepciones de los grupos indígenas. Debemos reconocer que el despliegue de la autonomía de cada pueblo indígena puede implicar la violación de los derechos individuales de sus miembros pero al mismo tiempo no podemos concebir

a estos grupos desde nuestras propias ideas sin tomar en consideración sus propias necesidades que a su vez se basan en su propia cultura.

Claramente la Ley de Deslinde Jurisdiccional no se ajusta a las directivas constitucionales ni a las internacionales ya que sigue colocando a la justicia originaria subordinada a la común. Claro que no es fácil adecuar todo el sistema para que ambas convivan en armonía, pero de la misma manera cabe preguntarnos ¿qué derecho debe prevalecer en estos casos?, ¿el derecho de los pueblos originarios a conocer en sus propios asuntos o el derecho del resto de los individuos basado en sus propias concepciones?

Si bien es cierto que una ley que reglamente el ejercicio de la jurisdicción campesina originaria ni un nuevo texto constitucional no es suficiente para asegurar un ejercicio pleno de los derechos, marca un rumbo determinado hacia futuro, especialmente por el impacto que esto genera en todos los niveles institucionales.

El desafío sigue siendo construir un tipo de sociedad que no exija a los pueblos originarios que se adapte a ella, sino que se trate de una construcción plural y constante en miras de las generaciones futuras.

Bibliografía

Cossio, José Ramón (2000). "Constitucionalismo y multiculturalismo", en *Isonomía*, N° 12. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/partes/326104/n-12-abril-2000>

Clavero Bartolomé, (2006). "Derechos indígenas y constituciones latinoamericanas", en Mikel Berraondo, (coord.), *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

García Linera, Álvaro (2009). *La potencia plebeya*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Gargarella Roberto, (2013). "Nuevo Constitucionalismo latinoamericano y derechos indígenas. Una breve introducción". En Boletín Onteaiken N° 15, disponible en www.accioncolectiva.com.ar

Gialdino, Rolando, (2006). "El rescate de la diferencia. Las comunidades indígenas en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". En Lexis Nexis N° 0003/0127796 0003/012781

Kymlicka Willia, (2009). "Derechos de las minorías en filosofía política y derecho internacional". En Caicedo Tapia, Danilo y Espinosa Gallegos-Anda Carlos (Ed.), *Derechos Ancestrales. Justicia en contextos plurinacionales*. Quito, Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Mamani Lopez, Naira, (2016). "Planes para el desarrollo: de la etapa neoliberal a la etapa nacionalista indígena. ¿Discursos o cambios?", en Eduardo Paz Rada (coord), *La dinámica de la inclusión social en Bolivia (2001 - 2012). Del Neoliberalismo al nacionalismo indígena*. La paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Martínez Cobos José (1982). Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas. Recuperado de http://indigenas.bioetica.org/not/MCS_xxi_xxii_s.pdf

Rossetti Andrés, (2004). "La universalidad de los derechos

humanos en el Derecho internaciona”, en revista *Derechos y Libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, Año IX, n. 13, p. 67-85.

Quilali Erazo Tania, (2016). “La dimensión cultural e inclusión en Bolivia: Identidad, plurinacionalidad y movimientos indígenas campesinos (2000 – 2012)”, en Eduardo Paz Rada (coord), *La dinámica de la inclusión social en Bolivia (2001 – 2012). Del Neoliberalismo al nacionalismo indígena*. La paz.: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia

Stavenhagen, Rodolfo (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: CLACSO.

Géneros

Mujeres y ciudad. Intervención en el Buen Pastor en el #8M2019¹.

V. Araoz, R. Lopez, A. Malecki²

El presente artículo pretende dar cuenta de la intervención en el espacio público de la ciudad de Córdoba realizada en el marco del paro del #8M –día en que se conmemora el día internacional de la mujer trabajadora– de 2019 por la organización de mujeres “JUNTAS por el derecho a la ciudad” en articulación con la Intersindical de Mujeres de Córdoba y la Cooperativa de Mujeres Tejedoras de Campo la Ribera.

Comenzamos este escrito evidenciando qué entendemos por ciudad en articulación al uso que le dan las mujeres y qué implica la intervención urbana. Luego, describimos cómo se llevó a cabo la intervención en el Paseo del Buen Pastor. Dicho espacio es un centro cultural, recreativo y comercial ubicado en el centro del barrio de Nueva Córdoba.

Finalmente, reflexionamos sobre la experiencia vivida y acerca del trabajo mancomunado entre organizaciones de mujeres.

Ciudad y Mujeres.

Comenzamos evidenciando el encuadre teórico que sustenta nuestras nociones sobre ciudad y cómo se articula la vida,

1 En el presente estudio utilizamos el hashtag #8M2019 en referencia al día 8 de marzo de 2019, día internacional de la mujer trabajadora, ya que se estableció como etiqueta de comunicación y consigna de lucha en las redes sociales de los movimientos de mujeres y el colectivo feminista. De la misma manera que otras consignas se viralizaron en las plataformas digitales como: #NiUnaMenos, #PiqueTetazo, etc.

2 Araoz, V., Lic. en Comunicación Social de UCSE. Lic. en Sociología UNVM, se desempeña como vocal suplente de la ONG Juntas por el derecho a la ciudad. Mail: veroaraoz90@gmail.com.

Lopez, R., Arquitecta de UNC, docente de Historia del Arte y Extensión en Colegio Nacional de Monserrat, se desempeña como secretaria en la ONG Juntas por el derecho a la ciudad. Mail: ro.lopezarzuaga@gmail.com.

Malecki, A.: Arquitecta de UNC, maestranda en instancia de tesis en Gestión y Desarrollo Habitacional, FAUD UNC, se desempeña como vocal titular de la ONG juntas por el derecho a la ciudad. Mail: arq.anamalecki@gmail.com.

experiencias y cotidianeidad de las mujeres en la misma. Este planteo posibilitó orientar y fundamentar la creación de la estructura instalada en un espacio público de la ciudad de Córdoba.

A partir de datos proporcionados por las Naciones Unidas³, América Latina y el Caribe es la segunda área más urbanizada del planeta ya que concentra el 81% de la población en esta zona. En Argentina, la red urbana concentra más del 90% de la población según el Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda de la Nación⁴. Esta tendencia, la cual se acentuó en los últimos 30 años, generó una vertiginosa dinámica tanto en el crecimiento y expansión de los centros urbanos como en los modelos de planificación que rigieron dichos procesos. Desde la década del 90', diversos autores (Sassen; Castells; Harvey) insisten en que las presiones de la economía de mercado, la globalización y el modelo de acumulación vigente viene dominando las políticas de planificación territorial de los Estados. Por lo que se genera una estructura urbana donde el acceso a los bienes y servicios públicos ciudadanos, es profundamente desigual y con altos niveles de segregación espacial, provocando serios problemas de exclusión y degradamiento de los lazos sociales.

Si se atraviesa esta lectura, con otras variables, se encuentra que la condición de género duplica y hasta triplica la segregación y exclusión en los espacios urbanos. Pues todavía persiste un consenso social implícito, en la desigual forma en la que se usan y se perciben los espacios públicos. Las mujeres están restringidas a transitar determinadas zonas y horarios, ciertos recorridos y tipos de desplazamientos para que su seguridad no se vea comprometida. Este consenso, que opera de manera simbólica en el uso de la ciudad, explica, en alguna medida, por qué la mujer es culpabilizada y re victimizada en las diversas situaciones de violencia urbana que sufre. Lo cual, genera una especie de autocensura y censura social, que limita el uso, goce

³ Según este organismo internacional la población urbana seguirá incrementando. Visto en: <https://www.un.org/development/desa/es/news/population/2018-world-urbanization-prospects.html> 16/01/2020

⁴ De acuerdo al Informe provisto por este Ministerio de la Nación, publicado en 2018, Argentina es uno de los países más urbanizados del mundo, presentando desequilibrios de ocupación y población en el interior del país. Visto en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_urbana_2018.pdf 16/01/2020

pleno y seguro del espacio urbano por parte de las mujeres. En este sentido, Bourdieu (1997) sostiene que la eficacia de la dominación masculina se debe a la violencia simbólica que lleva a que las propias mujeres sostengan y reproduzcan las relaciones de dominación ejerciéndola contra ellas mismas y contra otras mujeres.

Esta realidad plantea la necesidad de debatir sobre la forma en la que se organiza, se planifica y se construye una ciudad: desde lo concreto (ubicación, acceso y distribución de bienes, servicios y recursos urbanos) hasta lo simbólico (visibilización de la lucha de las mujeres, fortalecimiento de la participación ciudadana, nuevos hábitos, comportamientos y vínculos interpersonales e interestaciales). En este sentido, es necesario incorporar la noción de justicia en la organización, distribución y ordenamiento espacial.

Desde la última parte del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI se produjo la confluencia e interacción de dos grandes debates teóricos. Por un lado, la discusión filosófica política de las nociones de justicia y los elementos que la componen (Rawls; Young). Por otro lado, el denominado “giro espacial”, promovido, entre otros, por Lefevre (1975), Foucault (1978), Harvey (1997) y Soja (2014), en donde se problematiza la importancia de la distribución y localización de los conflictos sociales. Esta perspectiva introdujo la espacialización de las problemáticas producidas a nivel teórico y también en las organizaciones sociales. Además, incorporó en su paradigma una dimensión ético política con un fuerte compromiso de intervención en las dinámicas espaciales a favor de encontrar nuevas y más justas formas de organización.

Recuperamos dos aproximaciones sobre el concepto de justicia espacial. En primer lugar, se la concibe como el reparto equitativo en el espacio de los recursos socialmente valorados así como también de las oportunidades o posibilidades de utilizarlos o no, segundo, como una problematización en torno al reparto de los costos del progreso (Soja, 2014). Ambas conceptualizaciones, nos ubican en el centro de una tensión dada por los diferentes ejercicios de poder de los actores sociales, permitiendo una lectura política de las diferentes organizaciones espaciales.

Un escenario central, para discutir la justicia espacial en la ciudad, son los espacios públicos. Las relaciones ciudadanas, el

intercambio social y cultural, el rol del Estado, se materializan en la disposición y conformación de estos espacios (calles, plazas, parques, veredas, equipamientos). Los espacios públicos no son sólo lugares físicos; también condensan valoraciones sociales y simbólicas. En tanto, si entendemos al espacio urbano como el lugar donde se expresan las relaciones de poder del campo social (Foucault, 1978), es allí donde se dan las disputas de hegemonía de sentidos, donde se expresan las desigualdades y donde se pueden construir nuevas subjetividades colectivas, reconfigurando el acceso y la distribución de los derechos.

Una de las formas posibles para accionar en torno a los espacios públicos, es a través de la intervención urbana. Intervenir en la ciudad implica establecer un hiato, una irrupción, una acción concreta que transforma y modifica el espacio público que preexiste. Es re-significarlo, es decir, asignarle un nuevo contenido que dialoga con los anteriores y que involucra a las personas que circundan y habitan ese espacio. A su vez, se la concibe como un hecho colectivo, articulado entre diversos actores y que se constituye en una vía de comunicación no formal con sectores heterogéneos de la población ciudadana.

II. Intervención urbana en el Buen Pastor durante el #8M2019.

A partir de este encuadre teórico, se propuso la intervención realizada el 8 de marzo del año pasado por el Día Internacional de la Mujer. Dicha acción se formuló e implementó en articulación con la Intersindical de Mujeres de Córdoba (IMC) y la Cooperativa de Mujeres Tejedoras de Campo la Ribera. La actividad surgió a partir de la IMC que convocó a JUNTAS para pensar, diseñar y elaborar una intervención urbana que represente las luchas y reclamos que encarnaron, aún lo hacen, las mujeres trabajadoras.

El Día Internacional de la Mujer conmemora la muerte trágica de mujeres trabajadoras que reclamaban por su reconocimiento. El 8 de marzo de 1857⁵, un grupo de obreras textiles tomó la decisión de salir a las calles de Nueva York a protestar

5 Esta fecha representa un contexto histórico e ideológico determinado por profundas desigualdades de género. Visto en: https://www.cultura.gob.ar/por-que-se-celebra-el-dia-internacional-de-la-mujer_5494/ 20/01/20

por las míseras condiciones en las que trabajaban. Como medida de fuerza, las obreras recurrieron a la huelga en pos de reclamar la dignificación de su trabajo. Ante esta medida, el dueño de la fábrica respondió con un incendio intencionado que se llevó la vida de más de un centenar de mujeres. Este hecho marcó la historia del trabajo de las mujeres y la lucha sindical en todo el mundo.

En este sentido, la Intersindical de Mujeres de Córdoba, que se formó durante el 2017 y está integrada por distintos gremios de sectores productivos de la ciudad, plantea la necesidad de seguir reclamando igualdad en las condiciones laborales de las mujeres ya que continúan siendo las más desfavorecidas del mercado de trabajo⁶. “Si bien las mujeres representan la mitad de la población, su tasa de empleo sigue siendo más baja que la de los varones: 43,1% para las mujeres y 66,3% para los varones, según datos de la EPH 2017” (Ministerio de trabajo de la Nación, 2017⁷). Por lo tanto, al día de hoy, persisten una serie de desigualdades de género como: la brecha salarial entre varones y mujeres; la doble carga laboral que tienen las mujeres destinadas aún al quehacer doméstico no remunerado; el bajo acceso de las mujeres a los cargos jerárquicos de trabajo; entre otras. Sumado a las inequidades de género, vivimos en un contexto de crisis económica que afecta principalmente a las mujeres, sobre todo a las de menores recursos, desde múltiples esferas: el empobrecimiento material, el empeoramiento de sus condiciones de vida y la vulneración de sus derechos fundamentales. Como indica el Documento de apertura del XXXII Encuentro Nacional de Mujeres Chaco 2017: “la feminización de la pobreza es un hecho innegable [...] nos encargamos del trabajo doméstico no remunerado y tareas de cuidado [...] sostenemos nuestros hogares, teniendo como agravante la desigualdad salarial, que hace que las mujeres ganemos 27% menos que los hombres”⁸.

6 La Intersindical de Mujeres realizó un documento en torno al #8M Paro internacional de Mujeres del año pasado. Visto en: <http://www.uepc.org.ar/noticia/1818-el-8m-las-trabajadoras-de-cordoba-paramos-contra-el-ajuste-la-flexibilizacion-y-la-violencia> 20/01/20

7 El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Presidencia de la Nación realizó un Informe sobre las Mujeres Trabajadoras. Visto en: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/DocumentoDEGIOT_Sep2017.pdf 20/01/20

8 Documento de apertura del XXXII Encuentro Nacional de Mujeres Chaco 2017. Visto: <http://encuentrodemujeres.com.ar/documento-de-apertu>

Por lo tanto, como respuesta a estas adversidades que impone el sistema neoliberal y patriarcal, con la intervención en el Buen Pastor se pretendió recuperar y poner en el centro de la escena a la mujer trabajadora organizada a lo largo de la historia, pero también contextualizada en los reclamos actuales (igual salario por igual trabajo, mayor presencia del Estado en políticas públicas, creciente precarización laboral, despidos masivos, etcétera).

En este sentido, es preciso mencionar que parte de los materiales utilizados para la elaboración de la estructura se hizo con el trabajo de la Cooperativa de Mujeres Tejedoras de Campo la Ribera quienes participaron aportando los hilos reciclados a partir de bolsas plásticas que ellas realizan y venden. De esta forma, la producción de la idea y la elaboración (tanto los materiales como la mano de obra) de la estructura simbólica del #8M2019 provino del trabajo de mujeres.

Por otro lado, la idea de colocar la estructura en el espacio del Buen Pastor se propuso por dos aspectos. En primer lugar, por representar un espacio neurálgico en la ciudad de Córdoba donde confluye un público variado y heterogéneo. Aunque es un sector por donde circulan y habitan sectores de clases medias-altas-universitarias que pueden acceder a los bienes y servicios que esta área ofrece. El segundo aspecto, refiere a una cuestión simbólica e histórica ya que anteriormente en ésta área había una cárcel de mujeres que durante la dictadura cívico-militar se convirtió en un centro clandestino de detención⁹. En este sentido, se trató de recuperar un espacio que era habitado por mujeres y estar presentes en un sector en el cual confluyen múltiples dimensiones (históricas, políticas, sociales y culturales) que constituyen y atraviesan a las mujeres ciudadanas, trabajadoras y organizadas.

De esta manera, elaboramos desde JUNTAS la estructura considerando los planteos propuestos por la IMC. Se realizó una estructura filar de madera que, desde sus proporciones alargadas permitió transitar en un espacio intervenido con hilos de colores que se van cruzando por el camino, obligando al cuerpo a moverse y a esquivar estos obstáculos. Acompañaron,

[ra-del-xxxii-encuentro-nacional-de-mujeres-chaco-2017/](#) 20/01/20

9 Para conocer sobre el Buen Pastor: Visto en: <https://www.lavoz.com.ar/sucesos/buen-pastor-se-cumplen-44-anos-de-fuga-de-mujeres-durante-dictadura> 20/01/20

también, una serie de carteles que comunican distintos relatos y hechos históricos en la lucha de las mujeres trabajadoras redactados y recopilados por las compañeras de la IMC¹⁰. Este primer tramo de recorrido simboliza los diferentes obstáculos que le toca sortear a las mujeres en el mundo del trabajo (acoso, subvaloración, dobles y triples jornadas, trabajo de cuidado no reconocido, etcétera). Los carteles relataban las victorias y los derechos conquistados a través de la organización. En la segunda fase del trayecto, se encontraban siluetas de mujeres que acompañan el camino ya que de acuerdo a la experiencia relatada de las compañeras del IMC suelen ser mujeres quienes sostienen y caminan a la par. Además del contenido simbólico, la intervención se planteó un contenido estético: toda la estructura está envuelta en hilos de nylon de colores contrastantes que resaltan del entorno verde y gris del Buen Pastor.

III. Reflexiones Finales

Finalmente, articular con estxs actorxs (Intersindical y Cooperativa de Tejedoras) nos enseña y refleja las formas de organización que cimentan las mujeres para debatir y buscar soluciones a los problemas estructurales que las atraviesan, a través del diálogo, el encuentro y el trabajo.

Con esta intervención, se apeló a la importancia de visibilizar la situación de las mujeres llevándola al plano público: todxs estamos involucradxs en la construcción de una ciudadanía que garantice equidad, derechos y seguridad. Por eso, se considera que una de las formas de accionar frente a las problemáticas que afectan a las mujeres es llevándolas a aquellos lugares donde uno es ciudadanxs: los espacios públicos. Intervenir en estos lugares permite llegar al resto de la población para transmitir un mensaje, incomodar, dialogar, cuestionar y participar. A su vez, posibilita resignificar los espacios públicos, irrumpir y deconstruir el entramado de aquellas representaciones que se vuelven un obstáculo para el desarrollo de la autonomía de las mujeres.

10 Una de las frases que se colocó en la estructura es la siguiente: “El lugar adjudicado a las mujeres era el ámbito privado, el del hogar, vinculado a las tareas domésticas y de reproducción, no consideradas “trabajo”. El ámbito laboral considerado del espacio público era del “mundo masculino”

Bibliografía

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. [Traducido al español La domination masculine] Barcelona: Editorial Anagrama. Recuperado de: <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>

Castells, M. (1972). *La cuestión urbana*. [Traducido al español La question urbaine] México: Siglo Veintiuno. Recuperado de: <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/castells-la-cuestion-urbana.pdf>

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la resolución urbana*. [Traducido al español de Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution] Salamanca: Ediciones Akal. Recuperado de: https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES_REBELDES.pdf

Lefevre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*, 3ra edición, Ed Península, Barcelona

Noticias ONU (16 de Mayo de 2018) Las ciudades seguirán creciendo, sobre todo en los países en desarrollo. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/es/news/population/2018-world-urbanization-prospects.html>

Salamanca Villamizar, C. (2016). *Justicias e injusticias espaciales*, compiladores Bret, Gervais –Lambony, Hancock, Landy. Editor, Rosario UNR Editora.

Secretaría de Planificación Territorial y Coordinación de Obra Pública. Plan Estratégico Territorial Argentina Urbana. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_urbana_2018.pdf

Secretaría de Cultura de la Nación. (29 de febrero de 2019) Por qué se celebra el Día Internacional de la Mujer. Recuperado

de:

https://www.cultura.gob.ar/por-que-se-celebra-el-dia-internacional-de-la-mujer_5494/

Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*, Tirant Humanidades, Valencia, España

Soja, E. (2008). *La ciudad y la justicia espacial*, Trabajo elaborado para su presentación en la conferencia “Justicia espacial”, Universidad de Paris Oeste, Nanterre, La defense.

Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no binaries en una escuela: campo de despliegue y potencia que reconoce un nosotros

Equipo de Educación Sexual Integral Nivel y Centro de Estudiantes del Nivel Secundario de la Escuela Musical Collegium¹

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo compartir la experiencia de organización de una asamblea de mujeres surgida entre miembros del equipo de Educación Sexual Integral (ESI) y del Centro de Estudiantes (CE), en una escuela de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. La experiencia aquí narrada se inscribe en un proyecto de trabajo interdisciplinario de ESI que ya lleva recorridos casi diez años y se enmarca en un posicionamiento institucional que piensa y planifica intervenciones desde la perspectiva de los Derechos Humanos, feminismos y ESI con perspectiva de género.

Entendemos (CE y equipo ESI) que no es aleatorio, entonces, que luego de transitar talleres ESI, jornadas, paneles y charlas-debate, al inicio del ciclo lectivo, llegue al equipo la propuesta del CE para planificar y sostener acciones que acompañen el paro de mujeres del 8M de 2019. En febrero, en un contexto atravesado por la proyección del movimiento feminista para este año, las pibas² empezaron a pensar y preguntarse qué espacios transitan y cuáles quieren habitar, qué quieren generar

¹ Esta ponencia fue redactada conjuntamente entre algunos docentes del equipo ESI y alumnos que formaban parte del Centro de Estudiantes, luego de gestionar y coordinar colaborativamente una asamblea de mujeres lesbianas, trans, travas y no binaries el 8 de marzo de 2019 en la Escuela Musical Collegium. Sostenemos que, al ser una creación colectiva, eso debe reflejarse en la autoría del presente trabajo. CE: nivelmediocollegium@gmail.com

² Se propone aquí un rescate de la palabra “piba” para referir a las jóvenes ya que posee una carga semántica potente, no sólo generacional, sino que también señala una praxis política concreta vinculada con la lucha feminista. Entendemos que constituye una expresión que les permite referirse a sí mismas como sujetos políticos y disputar la presencia de su voz en espacios políticos generalmente dominados por adultos y varones, como lo fueron, por ejemplo, las discusiones sobre la Ley IVE.

y construir, de qué maneras trabajar y organizarse, entendiendo que ocupan un rol fundamental como jóvenes y estudiantes en este proceso. Como resultado de estas reflexiones y retomando que, como trabajadoras, las docentes venían realizando desde hacía tres años intervenciones en torno al paro, surge la propuesta de encontrarnos para pensar actividades para el 8M de forma colectiva. Esta idea fue bienvenida por ambos con mucho entusiasmo y energía. Pero fue particularmente festejada desde el equipo ESI entendiendo que, por lo menos para algunas estudiantes, las integrantes del equipo ESI eran registradas como disponibles y dispuestas para pensar con elles una medida de fuerza más allá de la tarea educativa. Era una invitación a trabajar y sostener el paro juntas en la escuela, planificar juntas reconociéndonos como compañeres/as de una lucha, construyendo de modo horizontal más allá de la asimetría inherente al vínculo.

Planificación

Fue así que CE y docentes del equipo ESI convocamos conjuntamente a una reunión de planificación de la que participamos docentes, trabajadoras, la directora y estudiantes. En esa primera reunión se acordó realizar una intervención en el pasillo de ingreso a la escuela donde se pegarían carteles con los nombres de mujeres e identidades disidentes muertas/es en femicidios y crímenes de odio. Además, se planificó la asamblea de mujeres, lesbianas, trans, travas y no binaries, de asistencia electiva en horario de clase.

Pero luego ocurrió un imprevisto: por primera vez desde que se realiza el paro internacional de mujeres, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba garantizó la cobertura gremial a quienes quisieran adherir a la medida. Se discutió en una reunión de equipo de nivel secundario cómo se llevaría adelante el paro y esto implicó una discusión profunda en el interior del mismo que volvió palpable la fecunda incomodidad de estas luchas, al tener que pensar qué hacer cuando las mujeres trabajadoras no están. Los trabajadores acompañaron la medida de fuerza cubriendo algunas de las tareas para garantizar que la escuela abra, haciendo visible nuestras ausencias. Por otro lado, se le pidió a los docentes que ese día no trabajaran los sentidos del paro de mujeres ya que eran ellas quienes debían

retomar la palabra y enunciar sus razones.

Así fue cómo el 7 de marzo el CE y docentes del equipo ESI nos juntamos en la escuela para dejar armada la intervención del pasillo que se iba a poder ver el 8M desde la primera hora. La asamblea prevista se reprogramó para el 20 de marzo. Por otro lado, los días previos al 8M se realizó la convocatoria a la asamblea difundirla por aulas, por redes sociales y aulas virtuales. La convocatoria explicitaba que la asamblea estaba dirigida hacia mujeres, lesbianas, travestis, trans y no binaries que pertenecieran a la comunidad de nuestra escuela (docentes, no docentes y estudiantes). El temario acordado tomó como referencia las consignas de la asamblea Ni una Menos Córdoba 2019; y consistió en: a) Aplicación de ESI en esta escuela y otras; b) distintos modos y tipos de violencias contra las mujeres, lesbianas, trans y no binaries; c) trabajo de las mujeres e invisibilización de sus tareas.

Análisis de la Asamblea

A la asamblea concurrieron aproximadamente 65 personas, entre quienes la palabra circuló equitativamente. En este sentido, tanto desde la perspectiva del equipo ESI como desde el CE, nos interesa destacar como fortaleza la horizontalidad de la propuesta. Sin perder de vista los roles adultos, la propuesta buscó un corrimiento de una lógica jerárquica en la que exclusivamente sean los docentes quienes proponen y coordinan, a una perspectiva horizontal y cooperativa que incluya a los estudiantes como gestores de esos espacios.

Así, la asamblea fue una forma de organización que apuntó a la toma de decisiones de manera colectiva, una herramienta que permitió abrir el debate y escuchar diferentes opiniones con respecto a las problemáticas y realidades que nos atraviesan. También implicó un espacio de encuentro, donde nos pudimos (re)conocer y mirar a través de los feminismos y la sororidad. El espacio y tiempo de la escuela se transformaron dejando lugar a descubrir nuevas formas de intercambio, de vincularnos y (de)construirnos.

La asamblea comenzó con una breve referencia a la historia y contexto actual de la lucha feminista en Argentina. Una vez iniciada la asamblea en sí, se presentaron varios emergentes. Por ejemplo, podemos referir a que un estudiante, identifica-

do como varón cis (aunque somos conscientes de que lo cis es el supuesto que prevalece en el marco de la matriz heterosexual), se sumó al principio de la asamblea. Nuestra reacción fue simplemente alojarlo, permitir cierta permeabilidad en ese espacio, habilitando el tránsito, sin que sea necesaria una indagación. El mismo estudiante, apenas presentados los temas de asamblea, se fue por su cuenta. Con la misma cautela de no indagar y respetar las decisiones de participación de estos espacios, aquellas estudiantes que no concurrieron a la asamblea no fueron consultadas acerca de su ausencia, atendiendo al peligro que implicaría que la participación devenga en un mandato, una moda o un discurso políticamente correcto.

El primer tema fue abordado reconociendo el trabajo que el equipo ESI viene realizando hace años, identificando que en muchas otras escuelas no existe un espacio para abordar estas temáticas, o al menos no desde la perspectiva de género. Les estudiantes no solo hicieron una evaluación de la tarea ya hecha por el equipo sino que propusieron líneas de intervención y profundización para el trabajo del corriente año. Señalaron la necesidad de que los talleres y jornadas ESI sean más y repetidas a lo largo de los años, argumentando que a veces, cuando se abordan ciertos temas (tales como los métodos de barrera y anticonceptivos, masturbación, vínculos sexoafectivos), estos no les atraviesan aún, y sí terminen haciéndolo tiempo después.

Por otro lado, el segundo tema tomó gran parte de la asamblea. Aquí se presentó otro emergente significativo: se relataron situaciones de abuso experimentadas por algunas estudiantes. Si bien no hubo una instancia de explicitación sobre el cuidado con respecto a lo que se expusiera en la asamblea, estimamos que se construyó un ambiente seguro y de contención que habilitó que estos testimonios emergieran. Quizás, la asamblea abrió y reafirmó un espacio de contención, sororidad y reflexión, signado por la premisa del cuidado y la escucha atenta y respetuosa. Sin embargo, evaluamos también que, aunque este clima fue facilitado por experiencia de ESI previas con estudiantes (por ejemplo los grupos de mujeres) es necesario siempre encuadrar la actividad en el marco del resguardo de la confidencialidad.

Ante estas situaciones nos preguntamos si era necesario acercarse a cada estudiante que haya relatado esas experiencias, si el equipo ESI debía retomarlo en una instancia indivi-

dual. Entendemos que abordar individualmente cada testimonio implica el riesgo de darle una entidad total a un relato que quizás tenía como finalidad sólo ser compartido en un contexto grupal y de reflexión colectiva. Por otro lado, inversamente, podría implicar el riesgo de que quien compartió la experiencia no se sienta escuchado o que sienta que no se le dio la suficiente entidad a un evento claramente grave. Entendemos que esto se previene tanto en la asamblea como con una posición sistemática de la escuela, poniendo a disposición el equipo ESI para las situaciones que las estudiantes quieran compartir o abordar junto a este. Aquí nos parece importante retomar las palabras de una estudiante en la asamblea: “para algunas, compartir y nombrar esas experiencias en un colectivo tenía un sentido en sí mismo, que una grupalidad aloje delicada y amorosamente una situación de violencia, y que este puede resultar un efecto buscado en sí mismo”.

Otro emergente que tomó gran parte de la asamblea fue, tal como se enunció por parte de las y les estudiantes, la preocupación sobre “qué hacemos con los varones”. Se planteó el deseo de que los varones tuvieran un espacio grupal para trabajar sus cuestiones como lo estábamos haciendo nosotras y nosotres. Esto derivó en un pedido de algunas estudiantes de que se hiciera un trabajo específico con ellos. A esto se respondió que el equipo ESI ha realizado propuestas específicas de trabajo en torno a mujeres y varones pero que concretamente han sido compañeras mujeres y disidentes quienes han pedido y motorizado una propuesta asamblearia, desde y para ellas y ellos. Esto tuvo como resultado varias ideas: compañeras/es que entienden que es necesario interpelar a los varones, compañeras/es aclarando que los varones “no son nuestros enemigos”, compañeras/es explicitando que los varones no se van a dejar movilizar por la perspectiva de género porque están cómodos con sus privilegios, compañeras/es proponiendo regulación sobre cómo expresarnos (“hay que cuidar los modos”, “no hay que decir las cosas mal”). En tensión con esta última línea, otros compañeros manifestaron su preocupación porque los varones “no se apropien de nuestra lucha”. Estas discusiones decantaron en cierto acuerdo sobre la necesidad de trabajar masculinidades. Frente a esto, se reconoció el trabajo de ESI en torno a estereotipos de género y deconstrucción de relaciones sexoafectivas hegemónicas y masculinidades, aunque este último tema sólo

de manera eventual. En esta coyuntura fue importante hacer una reflexión en torno a que el trabajo en la escuela sobre sexualidad y género con les estudiantes es obligatoria, tal como lo señala la Ley de ESI, enfatizando la idea de que no es rol de la escuela señalar al otro cómo debe vivir su sexualidad y sus relaciones, cómo se debe ser mujer, varón, no binarie, intergénero, cis o trans.

Impacto posterior

En primera instancia, es importante destacar la fuerza y la potencia que tuvo esta asamblea. No solo por las ideas, propuestas y experiencias que se compartieron, sino también por el ambiente que se generó y nos abrazó, donde lo colectivo y el encuentro fueron el motor. Este espacio cargado de emociones, recuerdos, tensiones y miradas cómplices, nos invitó a pensar(-nos) y movernos. Luego de la asamblea nos encontramos inquietas/es, con muchas preguntas acerca de lo ocurrido y de los modos en que transitamos y construimos las aulas, la escuela, la educación, los vínculos entre estudiantes y docentes, las relaciones entre pares.

Luego de la asamblea, y al compartir la experiencia de la misma para hacer una evaluación como equipo ESI, se discutió sobre el pedido de trabajar en relación a masculinidades. Se recogieron y revisaron las experiencias previas y se evaluó la no sistematicidad y el esfuerzo que había implicado lograr que esos espacios sean sostenidos y coordinados por compañeros varones. Frente a esto, así como en la asamblea hubo muchas diferencias en el modo de escuchar este pedido de involucramiento de los varones, al interior del equipo ocurrió lo mismo.

Quizás la dificultad más recurrente ha sido que el trabajo de los varones del equipo ESI se ha sostenido sólo a partir de insistencia y pedido de las compañeras; conformándose como un trabajo que no se motoriza por su cuenta. Es importante volver a señalar que esta dificultad, luego de la asamblea, desencadenó una serie de discusiones, algunas no resueltas aún, y que permanecen como tensiones³. En las discusiones posasamblea

3 Las mujeres del equipo ESI, así, se propusieron esperar que se motorice el trabajo de varones, entendiendo, que, de no hacerlo ellos, es responsabilidad pedagógica de ellas llevarlo adelante, no ya como mujeres particularmente motivadas a trabajar problemáticas de género, sino como docentes que sos-

dentro del equipo, los compañeros refirieron a la incomodidad y a cierta sensación de no sentirse capaces de encarar un trabajo como el que las mujeres del equipo sostienen, dado que reconocían una diferencia insalvable entre lo que ellas habían recorrido y lo que a ellos les tocaba empezar a recorrer. Señalaban, entre otras dificultades, la falta de formación y lecturas y el recorrido aún por hacer en términos de deconstrucción personal, todas entendidas como necesarias para coordinar estos espacios dentro del marco de la ESI. Se compartió entonces que en la experiencia de las mujeres, la incomodidad, siempre presente, suele ser un punto de partida y un lugar que acostumbramos a habitar; pero que, además, una perspectiva de género que cuestione nuestra posición, lejos de darnos comodidad, nos incomoda cada vez más. Entendemos, en este sentido, que la incomodidad es potencia para la transformación y deconstrucción: atravesarla resulta indispensable ya que pone de manifiesto lo que debemos revisar.

Estas discusiones también se vieron reflejadas dentro de algunas aulas entre estudiantes. En algunos casos los estudiantes fueron quienes reclamaron por qué ellos no tenían estos tipos de espacios y señalaron que se sentían “excluidos”, a lo que las estudiantes respondieron que esos espacios eran gestionados por las pibas y disidencias quienes, frente a la necesidad, se organizaron. En otros casos fueron las mismas estudiantes quienes interpelaron a los varones buscando que surja de ellos la iniciativa de organizarse y acompañar la lucha y procesos de deconstrucción y feminismos que se vienen dando. Estas discusiones no se produjeron sólo con los varones sino que también provocó desacuerdos entre las distintas estudiantes.

Estas discusiones nos llevaron a pensar que una de las tareas principales de la escuela es favorecer una vinculación significativa con el conocimiento. El acceso al conocimiento implica necesariamente momentos de incomodidad. Hay un registro de esa diferencia, esa brecha (entre lo que es posible ser pensado y lo que se propone a pensar), vivida como una inquietud. Es esta inquietud que se vuelve incomodidad la que motoriza, en el mejor de los casos, la insistencia y el mantenerse en relación con los contenidos para acceder a ellos. Entendemos que poder pensar y pensarnos desde una perspectiva de derechos, y es-

tienen la implementación de la ley ESI.

pecíficamente de género, implica esta misma operación. Conlleva necesariamente sostener la potencia de la incomodidad para (des)aprender y (re)aprender nuevas formas de ver(nos), lugares desde donde verse a uno mismo y al otro y desde donde vincularnos sexoafectivamente.

Cierre de las pibas

Nos llena de alegría habitar espacios que apuesten a estas instancias, en lo que las pibas también construimos y disputamos conocimientos, discursos y sentidos, donde nuestras voces son escuchadas y respetadas, donde nos sentimos contenidos e impulsados a crear, inventar y transformar, sabiendo que en realidades muy cercanas es una constante lucha. Desde nuestro lugar de estudiantes, jóvenes, mujeres y disidencias que habitamos espacios de participación y organización política, nos encontramos atravesados por la constante estigmatización de la sociedad. Por eso, encontrarnos con estos intersticios en un mundo que parece tan duro y rígido, nos genera emoción y fuerza y no podemos evitar celebrarlos.

También entendemos que estos espacios son posibles porque las pibas nos movemos, nos organizamos, hacemos ruido, tenemos iniciativas y tomamos la palabra, situaciones que están enmarcadas en un contexto social y político, con la marea verde presente que nos impulsa y abraza. Esto nos hace pensar en otro elemento que nos parece fundamental de esta experiencia y que es la fuerza del feminismo; cómo atraviesa a todas las generaciones y nos lleva al encuentro para (re)conocernos desde nuevas formas colectivas.

Escribir y aprender juntas/es, desde nuevas perspectivas y lenguajes son experiencias que consideramos sumamente enriquecedoras, valiosas y necesarias. Correr un rato de lo académico y tradicional para generar nuevas formas de hacer y poner a dialogar conocimientos, experimentar y abrir nuevos procesos.

Consideraciones finales de las pibas y las no pibas

Escribir colectivamente junto a estudiantes, suspendiendo nuestros nombres propios en términos de una autoría se vincula con el reconocimiento de que no es importante quién pro-

duce qué idea, sino los sentidos y lugares que inventamos pensando sobre nuestro encuentro en una escuela. Pensar juntas de modo horizontal. No obstante, tenemos niveles distintos de responsabilidad frente a la ESI y estamos atravesadas por una asimetría en el vínculo docente-estudiante. Esto quedó evidenciado cada vez que, entre risas, nos preguntamos: ¿En qué persona escribimos? ¿Primera? ¿Tercera? ¿Cómo aclaramos quien habla? Fuimos inventando modos.

Estas preguntas que insistían nos hicieron reflexionar sobre la falta de espacios de encuentro donde estudiantes y docentes podamos detenernos a pensar y producir conocimientos, juntas, sobre nuestras experiencias en el mundo-escuela. No nos animamos a decir que estos espacios deberían estar previstos y regulados. Pero sí pensamos que esta que surgió desde las ganas fue una experiencia significativa de aprendizaje para todes. Ojalá sea la primera de otras.

Las tensiones fueron múltiples: ¿Qué decimos frente a las pibas? ¿Qué decimos frente a las profes no pibas? Pareciera ser que debe haber una opacidad sobre el mundo de las y les adultes de la escuela para que algo de un rol sea posible. Quizás, muchas veces, esto sea necesario. Pero ¿será que encontrarnos y mirarnos atravesadas de a ratos por las mismas preguntas va en contra de un vínculo pedagógico? Las pibas se encuentran atravesadas, por ejemplo, por la pregunta de qué se hace con los varones ¿Será un error que sepan que al interior del equipo de trabajo de ESI esas tensiones se replican? Creemos que pensar sobre esto juntas y juntas da cuenta una vez más, para todas, de que lo personal es político. No se trata de “hablar” sobre compañeros varones (estudiantes y docentes). Se trata de hacer mapeos sensibles y el reconocimiento de que algunas tensiones, felizmente, están explotando en todos lados. Y que nosotras y nosotres queremos registrarlo y pensarlo. De ahí el deseo de escribir. Juntas y juntas.

Disputas de sentido en torno al discurso sobre la histeria: el discurso histérico como potencialidad deslegitimada.

Agustina Ainé Granovsky y Emilia Gatica Caverzacio¹

¿Seguimos **escuchando** decir cosas sobre la histeria? ¿Hace cuánto este significante opera en nuestro discurso? ¿Qué cosas podemos decir que se dicen sobre la histeria? ¿Cómo aparece nombrada? ¿Sigue apareciendo como un insulto? ¿Alguna vez escuchamos considerar a la histeria como un halago? ¿Es posible pensar en el significante histeria sin fruncir el ceño? En el discurso sobre la histeria, ¿Qué es lo que molesta tanto? ¿Podemos pensar a la histeria como un lugar habitable? ¿Este lugar histérico podría ser potenciado de alguna manera?

Este trabajo forma parte de nuestro proyecto de investigación, en él nos proponemos pensar en ciertas disputas de sentido sobre **discurso sobre la histeria**. Reflexionamos acerca de la forma en que ha aparecido y aún sigue apareciendo el discurso histérico como una posición deslegitimada. ¿Es este el único modo de pensar sobre la histeria? ¿Podemos legitimarla? ¿Qué sucede si la legitimamos?

Realizaremos un trabajo de investigación en conjunto. Nos anclamos y reconocemos en un contexto socioeconómico y político que nos afecta y nos impulsa a formar parte de él, desde un lugar otro, discutiendo sus propias condiciones de existencia.

Decidimos investigar de manera grupal porque entendemos que la construcción de conocimiento es y tiene que ser, colectiva. Fruto del encuentro, del debate y de la puesta en juego de posturas; enriquecemos y profundizamos las ideas que nos rodean potenciando de esta forma el conocimiento crítico.

De la mano con lo mencionado en el párrafo anterior -y teniendo en cuenta que haremos un cruce teórico entre algunos aspectos del psicoanálisis y estudios de género- entendemos

¹ Estudiantes de la licenciatura y el profesorado en Letras Modernas en la FFyH-UNC

que la construcción de conocimiento además de ser colectiva, debe ser interdisciplinaria. Parece que en general hay cierta comodidad y satisfacción en la fragmentación teórica que sufren las ciencias humanas, esto permitiría que cada disciplina tenga su propio nicho donde desarrollarse.

El entrecruzamiento teórico entre psicoanálisis y género ofrece un enriquecimiento insospechado, a la vez que una profunda complejización en sus estructuras teóricas ya que se requiere la flexibilidad de utilizar pensamientos complejos, tolerantes de las contradicciones, capaces de sostener la tensión entre aspectos antagónicos de las conductas y, de abordar también los problemas que resultan de tal modo de pensar.

En principio, la idea de este cruce interdisciplinario tiene directamente que ver con un deseo intelectual -posiblemente arriesgado- de dejar a un lado la construcción de conocimiento inherentemente patriarcal, posicionándonos en un lugar otro, aportando a dos disciplinas que nos interesan pero, esta vez, por fuera de un amalgama patriarcal que nos invade y al cual tenemos intenciones de erradicar.

¿Histeria qué?

Ya los griegos nombraron a la histeria como un suceso que afectaba al útero de las mujeres haciéndolas entrar en caos y generando crisis nerviosas. Es el día de hoy que seguimos escuchando/leyendo sobre esta acepción en un estado de facebook o un tweet.

Consideramos que la histeria es un término utilizado en diversos discursos sociales cotidianos de forma peyorativa. Encontramos y retomamos ciertos discursos feministas dónde se ha resignificado el término y entendemos esto como una estrategia legitimadora del mismo.

No podemos desconocer el concepto de histeria propuesto por Sigmund Freud, discurso reconocido como uno de los fundacionales del psicoanálisis. Creemos que a partir de formular a la histeria como un cuadro patológico adjudicado estrictamente al orden femenino y a las mujeres principalmente -catalogándolas de *locas nerviosas* con una serie de sintomatologías- es que aparece una idea de la histeria que sigue operando discursivamente hasta el día de hoy. En este punto, es fundamental aclarar que no desconocemos diferentes tipos de identidades

disidentes y no-binarias que también se vinculan -y se han vinculado- con el discurso histérico, pero nos centraremos estrictamente, por una cuestión de tiempo y espacio, en los roles femeninos en relación al concepto de mujer.

La histeria, entendida como cuadro neurótico es considerada una enfermedad, es decir, un modo de ser o estar que afecta las condiciones de vida de cada persona -en este caso, a las mujeres- y por consiguiente a su entorno. El psicoanálisis ha reformulado los conceptos de cuadros neuróticos así como el de las enfermedades, tal es así que hoy sabemos que dichas formas no son necesariamente anormales sino más bien modos de existencia que se suceden -en distintos momentos, espacios, vínculos y hasta con uno mismo- y no propiedades innatas a cada sujeto.

Sin embargo, dentro del orden de lo cotidiano observamos cómo la histeria sigue apareciendo discursivamente como una enfermedad intrínseca de las mujeres, que viene a exigir, demandar y desordenar la supuesta calma del mundo exterior y los sujetos que lo habitan. Es en este sentido que creemos que cuando se hace referencia al concepto de histeria generalmente aparece a modo de insulto, de forma peyorativa y/o negativa y, como si fuera poco, una molestia para con todos.

Tomamos dos grandes ideas que fundan y signan el concepto de histeria propuesto por Freud en un primer momento: lo estrictamente vinculado al orden de lo femenino y, su conexión directa con el orden de lo negativo. Son estas ideas las que -creemos- se siguen reproduciendo en diversos discursos sociales hasta el día de hoy.

Dentro de la misma disciplina psicoanalítica se ha revisado y teorizado en torno a este término y sobre todo su funcionamiento. Estas líneas teóricas constantemente ponen en cuestión y presentan modos diferentes de nombrar a la histeria. Este término excede al campo psicoanalítico y se ha infiltrado en espacios cotidianos. Consideramos que estas disputas de sentido tienen que ver, por un lado, con la idea que surge a partir de lo formulado por Freud y, por otro, con determinados sectores o movimientos sociales y políticos que pretenden reflexionar sobre la noción de histeria desde otro lugar.

Nos proponemos entablar un desplazamiento -y enlazamiento- entre las teorías psicoanalíticas lacanianas que estudian la histeria, para luego profundizar sobre cómo ciertas teo-

rías feministas reformulan la histeria desde una perspectiva positiva, productiva y legitimadora. Ciertas teorías feministas critican y redefinen los conceptos dominantes psicoanalíticos sobre la histeria problematizándolos, brindándoles un nuevo valor -signado por la diferencia- y reivindicando a la misma como una potencialidad, es decir, considerando la histeria como una posición, un modo de ser performativo (Butler, 1990) -positivamente hablando- que permite el desglose del cuerpo, del deseo y del discurso mismo.

Dentro de la disciplina psicoanalítica, elegimos utilizar el concepto de discurso sobre la histeria que propone Jacques Lacan. El autor establece en principio, cuatro modos lógicos de pensamientos discursivos, posibles de ser habitados por cada sujeto hablante. Su concepción sobre los lugares y las posiciones que toma cada sujeto son estrictamente discursivas, es decir, formas y modos de hacer uso del lenguaje subjetivamente.

El discurso de la histeria, es una posición que en su búsqueda por el saber no alcanza a dar amplitud de todo lo que quiere decir, en lo que dice. Aparece aquí una dimensión de búsqueda incesante sobre lo que no se puede decir o sobre lo que no hay forma de alcanzar a decir. El discurso de la histeria propone enigmas: aparece siempre a modo de duda, de pregunta, de sospecha. En fin, el discurso de la histeria no hace otra cosa más que enunciar sus propios saberes -no totales, ni acabados, pero saberes en fin- que aparecen en estos discursos que insisten en nombrar, y es en este punto donde reposa una dimensión de radical importancia que es que el discurso de la histeria tiene el poder de enunciar: es decir, re-nombrarse incesantemente.

Partiremos de lo expuesto para hacer uso del término histeria según Lacan como un lugar discursivo posible de habitar y no como una patología que se reconoce per-se en las identidades femeninas. Es precisamente aquí donde nos posicionamos y desde donde leemos la potencia de este lugar del discurso histérico como un lugar potente, productivo.

Deconstrucción del falogocentrismo

Creemos que, como plantea Emilce dio Bleichmar respecto a la relación entre teorías psicoanalíticas y feministas, ambas operan con métodos deconstructivos, cuestionadores de la razón pura, son analíticas e históricas. En este sentido, por más

que el psicoanálisis es androcéntrico en un principio y, el feminismo fue ampliándose y diversificándose, se encargan ambos imperiosamente en criticar y deconstruir las epistemes falologocentristas que dominan las teorías haciendo referencia al privilegio de lo masculino en la construcción del significado.

La diferencia de sexos y el falo se consideran ordenadores universales, en este sentido, la histeria se emplea como un *operador teórico* que establece la estructura global del fenómeno que se intenta explicar: la subjetividad femenina. Es fundamental entonces, retomar el concepto de género para examinar, y rechazar, el papel estereotípico que se juega en la mujer histérica.

A partir de la pregunta ¿en qué se funda la predisposición de la mujer a la histeria? Dio Bleichmar se remonta a las ideas psicoanalíticas que intentan responder a este interrogante separándose de la consecuencia psíquica de la diferencia anatómica de los sexos. Plantea una disputa sobre esta diferenciación, cuestiona la tesis que funda que dicha distinción se ordena desde un núcleo masculino, y por lo tanto la mujer será la responsable de su histeria como síntoma que se ancla en orden biológico.

La propuesta de trabajar el concepto de género dentro de la teoría psicoanalítica permite ampliar y profundizar las formas y modos de subjetivación posibles, en la cual sin desconocer al ordenador biológico se piensa a lo simbólico como constituyente de este primer ordenador.

Las determinaciones experienciales que rodean al comportamiento de cada sujeto son organizadas mediante la naturaleza supuestamente masculina del cuerpo signado como varón: y a partir de esta, la femenina y luego todas las demás. De esta manera es que la biología ubica la feminidad y la masculinidad como categorías del patrimonio exclusivo del discurso cultural.

Retoma a Lacan para pensar a la definición de la histeria como sujeto del inconsciente en ejercicio, efecto y producto del lenguaje. La histeria entendida en su carácter conflictual de ser-parlante. Llegamos así a una concepción psicoanalítica que propone una perspectiva que se desvincule de toda connotación psicopatológica, sexista y valorativa ¿es esto posible?

La propuesta de profundización en clave de género se encamina por dos grandes variables: por un lado reconocer las condiciones experienciales de existencia que moldean y cons-

tituyen las “ciertas posibles” identificaciones de género y; luego pensar cómo esta condición sexista y por ende desigual entre la diferenciación de los géneros conllevo a un devenir histórico como grito desesperado de los sujetos que se sienten acorralados en tanto género femenino, en tanto categoría encasillada, en tanto límite genérico.

De la mano con lo que venimos mencionando, articulamos algunas ideas centrales de Judith Butler, quién formula su teoría de la performatividad en relación al género y al cuerpo. La autora entiende que ambos son construidos tanto social como culturalmente, es de esta forma que cuestiona la noción esencialista de identidad. Proponemos entonces, entender la histeria -igual que al género- como un lugar desde el cual se producen comportamientos y acciones. En este punto radica la importancia de reapropiarse de dichos comportamientos y/o acciones a modo de ejercicio de la performatividad para posicionarnos en un lugar desde el cual entendamos a nuestras acciones colectivas como potenciales formas de ser, hacer y transformar tanto las relaciones sociales como las de poder en las que nuestros cuerpos están inscriptes.

¿Podemos hacer algo desde la histeria?

Para comprender el desplazamiento -y enlazamiento- que pretendemos poner sobre la mesa cuando problematizamos el discurso sobre la histeria que, retomamos la idea que propone Mabel Burín sobre el deseo hostil y el juicio crítico en la construcción de la subjetividad femenina. De las pulsiones de las mujeres entonces ¿cuáles han devenido en deseos y cuáles han devenido en desarrollo de afectos?

La autora habla del deseo hostil como deseo diferenciador. Su constitución y despliegue permite la gestación de nuevos deseos, por ejemplo el deseo de saber y el deseo de poder. Este deseo surge en la temprana infancia, como un deseo fundante de la subjetividad femenina. Se trata de un deseo que, para las mujeres de nuestra cultura, ha tenido predominantemente un destino de represión. ¿Por qué? Porque el desarrollo del deseo hostil implicaría un peligro para nuestros ordenamientos culturales que identifican a las mujeres con las madres.

Es necesario en este punto distinguir entre un desarrollo de afectos, como es el desarrollo de la hostilidad, de un desarro-

llo de deseos, como es el deseo hostil. Cuando nos referimos a hostilidad estamos acotando un afecto complejo, resultante de un estado de frustración a una necesidad. En tanto la hostilidad, como desarrollo afectivo, busca su descarga bajo diferentes formas; el deseo hostil, por el contrario, reinvierte de representaciones y promueve nuevas búsquedas de objetos libidinales al aparato psíquico.

Hemos sugerido que la ampliación de los deseos femeninos, con la puesta en marcha del deseo hostil y del juicio crítico podría ser útil para una puesta en crisis de los paradigmas tradicionales sobre los cuales hasta ahora hemos construido los discursos acerca de la feminidad. Insistimos en la necesidad de entrecruzamientos interdisciplinarios para enriquecer la perspectiva sobre la construcción de la subjetividad femenina. La pregunta es, aquellos ideales de la modernidad ¿han caducado o más bien se han reciclado bajo la forma de nuevas necesidades de la configuración de familias y de nuevos ejercicios de la maternidad para las mujeres?

Habitando la histeria

Retomamos la propuesta de Val Flores, quien entiende que la fascinación y el desencanto son dos formas de habitar los problemas del presente, formas que nos exigen un nivel mayor de complejidad afectiva para habitar el desacuerdo. Aparece en la autora una propuesta que se vincula con la voluntad de incomodar como una torsión sentimental en el montaje de una retórica triunfalista del feminismo que suele eliminar lo áspero, lo sombrío y lo refractario.

Es en este contexto que la idea de desencanto se nos aparece como una suerte de luz, como un movimiento interesante desde el cual se puede pensar en formas disidentes de hacer o deshacer conocimientos. Esta posición abre un interesante vínculo entre la histeria y el desencanto como nociones que aparecen deslegitimadas permanentemente y en todos los sentidos posibles.

El discurso de la histeria hace uso de su propia experiencia, la cual va construyendo su subjetividad, reconociendo su trayectoria y sus posibles modos de representación. Si bien este tipo de discurso ha mutado a lo largo de los años, si bien ha atravesado diversos procesos y se ha pensado de innumera-

bles formas, sigue -según nuestra hipótesis- operando de una manera muy difícil de desarticular, actúa a modo de disciplinamiento de nuestras conductas y se encuentra sedimentada en un lugar difícil de penetrar, nos referimos al sentido común. Esta característica, la histeria, se ha vuelto una condición fundante de la identidad femenina, en tanto que constituye a las mujeres como víctimas y, al mismo tiempo, regula los marcos experienciales de su subjetividad. ¿Podremos crear estrategias potencializantes, productivas y creativas desde la histeria/ el discurso sobre la histeria?

Bibliografía

Burin, M.: "Género y Psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables", en Género, Psicoanálisis, Subjetividad, comp. Burin, M. y Dío Bleichmar. E. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Butler, Judith. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona; Paidós, 2007.

Dío Bleichmar, Emilce. El feminismo espontáneo de la Histeria. Trastornos narcisistas de la feminidad. Madrid: Siglo XXI, 1991. (3a. Edic).

Dío Bleichmar, Emilce. Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. Revista nº 011. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid (2002).

Flores, Val. Esparcir la incomodidad. El presente de los feminismos, entre las fascinación y el desencanto (2019).

Freud, Sigmund. "Histeria (1888)". Obras Completas I. Amorrortu Ediciones. 1992.

Freud Sigmund. "Análisis fragmentario de una histeria". Obras completas Volumen 5. Hyspamerica Ediciones Argentinas S.A.

Lacan, Jacques. El reverso del psicoanálisis. Seminario 17. Editorial Paidós. 2013.

Lacan, Jacques. Aún. Seminario 20. Editorial Paidós. 2013.

La literatura: el derecho de acceder al conocimiento desde los desvíos

Virginia Heredia¹

El cruce que se propone en el planteo de las “Jornadas sobre Derechos Humanos: Saberes en diálogo. Investigar e intervenir con otrxs” me habilita a seguir pensando alrededor de mi tema de Trabajo final, en el que problematizo líneas curriculares y materiales didácticos sobre Educación Sexual Integral. La perspectiva metodológica es una mixtura entre Análisis del discurso, Filosofía y Pedagogía feminista que intenta cuestionar las relaciones dicotómicas que adoptan lxs adolescentes y lxs adultxs en su roles correspondientes de alumnxs/docentxs. Las diferentes corporalidades se despliegan de forma asimétrica, atravesadas por relaciones de poder que se caracterizan por una distribución desigual del saber, además de concepciones homogeneizantes sobre la sexualidad como objeto de conocimiento.

Me interesa visibilizar esos contenidos que se piensan aptos para adolescentxs, y que a su vez están construyendo de alguna manera una relación específica con la sexualidad. Esto se lleva a cabo en primera instancia, desde la selección de material que supone un sujetx sexuadx y escolarizadx. Y en otra instancia, podríamos reconocer ciertos mecanismos normativos en las subjetividades que emergen como posibles, a partir de experiencias supuestas como propias de lxs adolescentxs. Además, especificamos que como punto de partida tomamos líneas curriculares y propuestas didácticas pensadas para el área de Lengua y Literatura, lo que permite complejizar el encuentro de la ESI con una disciplina específica. Y con esto, planteamos que problematizar la Educación Sexual Integral desde materiales pensados para la enseñanza formal pueden posibilitarnos pensar a la Literatura en su potencialidad pedagógica para el acceso a un conocimiento que a su vez es un derecho.

El acceso al conocimiento a partir de la educación es un

¹ Estudiante de la Licenciatura en Letras Modernas e integrante del equipo de investigación del área Letras/Filosofía (Ciffyh-FFyH-UNC)

derecho ampliamente reconocido, pero al hablar de Educación Sexual Integral nos encontramos con una trayectoria más breve y controversial. Los debates sobre la ESI se desplegaron con el tratamiento y la posterior aprobación de la ley 26150, en el año 2006. Y desde ese momento aparece la ley como garantía, lo que no cancela la continuidad de la disputa en torno a los sentidos que concentra la ESI, además de sostenerse interrogantes sobre su aplicación y su ejercicio. La ley funciona como estructura que sostiene argumentos permitiéndonos apelar a la legalidad de las prácticas, aunque no asegura una cobertura total de legitimidad. Es decir, que ante la presencia de la ley se mantiene la resistencia en diferentes escalas, por ejemplo cuestionando algunos contenidos y no otros.

Es así que después del establecimiento de la ley nos queda garantizar la divulgación de la ESI y a la vez mantener el planteo de la constante revisión de contenidos y propuestas metodológicas. Esto lo pensamos como una intervención en la tarea continua de pensar herramientas y nociones que incomoden esas estructuras que siempre intentan sedimentarse e instalarse como lo dado e incuestionable.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, resulta pertinente exponer desde donde nos posicionamos y que interrogantes habilitaron esta lectura específica. Las primeras aproximaciones serían sobre los modos de reconocimiento sobre aquellos considerados “adolescentes”, “jóvenes”. ¿Qué implica ser adolescente o joven? ¿Cuáles son los cuerpos supuestos?

Esos cuerpos no se moldean aisladamente, sino en separación a “los adultos”, por lo que puede parecer interesante problematizar como se distribuyen en las redes de saber-poder. Dentro de un paradigma dicotómico se los/las separa y se les asigna roles diferenciados, pero en el caso particular del dispositivo escolar se puede identificar el par adolescente/adulto/a con alumno/a/docente. Y esta dualidad implica concepciones particulares sobre los/las que pueden considerarse como sujetos-objetos de conocimiento. Pero no se trata solamente de aquello que conocemos o queremos conocer, en este caso la sexualidad, sino de cómo accedemos a dicho conocimiento. La Educación Sexual Integral se nos presenta como la posibilidad de cuestionar este lenguaje disciplinario y normalizador, desestabilizando e incomodando las relaciones jerárquicas que se materializan en las corporalidades ya mencionadas.

Nuestra propuesta se orientaría a la búsqueda en ese “entre” cuerpos, en ese contacto que permite moldear y establecer fronteras. La ESI podría desbaratar esas relaciones asimétricas en dónde el que se supone que sabe, transmite y brinda herramientas para saber (adulto) debe capacitarse y adentrarse en conocerse a sí mismo en conjunción con otro/as. Eso/as otro/as son alumnos/as, por lo que las relaciones jerarquizadas corren riesgos, pero estos “riesgos” podrían tratarse como una potencialidad, un “aprender con” y no un “aprender de”. Para comprender el cuerpo en su contacto con otro cuerpo, podemos retomar lo expuesto por Sara Ahmed en “La política cultural de las emociones”. En su escritura hace referencia a un cuerpo delimitado en relación a otro cuerpo, moldeado no sólo desde la discursividad sino también desde las emociones que circulan entre cuerpos y los constituyen. Cabe destacar que el abordaje sobre las emociones también se realiza a partir de cómo se dicen en el discurso, y en cuanto hablamos de afectividad Ahmed desarrolla una lógica particular de distribución. *“Los cuerpos adoptan justo la forma de contacto que tienen con los objetos y con los otros”* (Ahmed; 2015). Y hago hincapié en esto porque considera al cuerpo como productor de conocimiento, se conoce a través de él, pero siempre de forma mediada. La mediación está dada por historias de contactos anteriores, que moldean la superficie corporal atribuyendo ciertos significados a objetos y sujetos. Es decir, desde el abordaje de los modos de nombrar el cuerpo “adolescente” nos interesa desbaratar ese binario que lo contiene y normaliza. Y así, dar cuenta de los efectos normalizadores para luego, posibilitar otras estrategias discursivas que intenten corromper esos binarios que no sólo moldean lo cognoscible sino también invisibilizan otros cuerpos.

Los lineamientos curriculares suponen una diferenciación de contenidos que responden a la separación de las disciplinas y los destinatarios finales de los objetos de conocimiento. Esta distinción entre niveles resulta operativa, pero es lo que en primera instancia nos hace suponer que se destinan determinados contenidos según el nivel educativo en el que se encuentran los/as alumnos/as. Esto parece obvio y conocido por todos aquellos que pasamos por la escolarización, pero es importante explicitarlo. Retomar algo tan naturalizado y aceptado nos permite evidenciar que lo que se dice, lo que se enseña tiene un destinatario idealmente supuesto. Es decir, los/as alumnos/

as de determinados niveles deberían acceder a ciertos conocimientos que les corresponden aprender. Y es así como se han pensado lineamientos específicos para cada área disciplinar y a su vez para cada nivel educativo. Por esto mismo, nos focalizamos en Lengua y Literatura no solamente por la correspondencia académica con las Letras, sino también por el interés de problematizar el encuentro Lengua, Literatura y Educación Sexual Integral. Esto implica, prestar atención a la revisión de Lengua y Literatura como disciplina escolarizada que jerarquiza conocimientos y forma parte de un proceso de objetivación, el cual permite distanciar ese lenguaje que nos constituye y nos hace sujetos.

La Educación Sexual Integral contempla un abordaje transversal en el que se enfrenta a las especificidades de cada área con sus restricciones y potencialidades. Para explicitar como concibe la ESI el contacto con el área seleccionada vamos a recuperar los lineamientos a tener en cuenta para el desarrollo de las propuestas curriculares:

“• La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor, para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.

• La lectura de libros donde se describa una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.

• La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como una construcción de la subjetividad, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora” (MARINA, 2010).

A partir de estos ejes se proponen lecturas y actividades basadas en relatos orales y obras literarias. Pero estos ejes se sustentan en presupuestos sobre la experiencia de la juventud, precisamente la adolescencia como “etapa de la vida” (MARINA, 2010). Un modo de subjetividad entendida como transición de la niñez a la adultez que aglutina ciertas experiencias propias de una etapa. Por experiencias se toman las relaciones de pares

y correspondencias en grupos de identificación, como así también la toma de “nuevas decisiones”. Lo novedoso en esta etapa aparecería con situaciones particulares reconocidas como las primeras veces, iniciación sexual e iniciación sentimental amorosa. Y es en este momento donde interviene la apelación a las emociones: celos, sufrimiento y amor son algunas de las destacadas para dibujar una subjetividad joven. La literatura se propone como aquella que posibilita el acceso a la diversidad de “mundos afectivos”, una preparación a “la entrada al mundo de los adultos” (MARINA, 2010). De esta manera, se visibiliza la frontera establecida entre el adulto/a-adolescente, a este último/a se le anticipa qué le espera y qué podrá experimentar como emociones “adultas”. Entonces, si la etapa adolescente es considerada como la de la transición y el pasaje, las emociones y experiencias corresponderían a la de las primeras veces. Y como todo primero, se trata de algo de lo desconocido, lo que posiblemente todavía no tenga nombre ni forma, mucho menos definición. La hibridez caracterizaría esa adolescencia y posiblemente su potencialidad podría reconocerse en lo que está por venir y en lo que aún no está dicho. La identificación frente a experiencias contadas desde los relatos es posible, pero también es interesante contemplar cuando no hay una identidad definida ya sea sexual o de género. Por esto, nos queda la tarea de considerar las formas no dichas sobre las diversas maneras de vivir la sexualidad y el cuerpo. Y aunque la pretensión de abarcar la diversidad resulte una tarea con aires totalizantes y que a su vez corre el riesgo de la homogeneización, nada nos impide arriesgarnos a discutir lo que se nos presenta como “lo dado” y los supuestos. Porque en ese trabajo de cuestionamiento y revisión podría emerger la potencialidad de una apertura hacia otras subjetividades.

Debora Britzman y luego Val Flores aportan perspectivas feministas sobre las pedagogías, en las que exponen los usos naturalizados e instalados como el sentido común. Estos usos promueven la heteronormatividad como matriz de inteligibilidad, lo que permite leer cuerpos, prácticas y discursos desde un mismo parámetro. Pero esta interpretación del mundo también produce daños, clausurando y restringiendo modos de sentir.

La ESI contempla la afectividad como aspecto constitutivo de las subjetividades, aunque en la distribución de los afectos se podrían interpretar desde la separación de “mundos”. Un

plural que intenta abordar la heterogeneidad y diversidad en las experiencias sentimentales, pero siempre se trata de modos de transitar la adolescencia hacia una etapa siguiente más acabada y estable: la adultez.

La lectura de Val Flores aporta una visión pedagógica que habilita a diferentes cruces que complejicen aún más las formas de poner a la ESI en el centro de las prácticas educativas. Se trata de explicitar que el que enseña no sólo transmite un saber catalogado como específico y de especialista, sino también es un/a docente que pone el cuerpo. Se expone a sí mismo en su propio desconocimiento sobre el deseo, lo corporal, lo sexual. Y es en este momento donde Val Flores nos provee de herramientas que nos permiten pensar la enseñanza atravesada por ESI como *“Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere recreación de toda nuestra relación corporal”* (Flores, 2018). De esta manera podríamos alcanzar un punto de encuentro y posicionarnos como “investigadores” que exploran y cuestionan sin la pretensión de delimitar identidades acabadas.

Débora Britzman, por su lado, indaga sobre aquellos obstáculos presentes en el curriculum escolar y desarrolla una crítica que apunta a una propuesta “de abordaje cuidadoso y ético de la sexualidad en educación” (Britzman, 2018). Estas nociones contemplan partir desde interrogaciones que desestabilicen, que tensionen las formas culturales propuestas como apropiadas y además, esto es vinculado con la pregunta por los límites del conocimiento puestos en juego en la determinación del curriculum. Y es aquí donde menciona a la literatura, entre otras prácticas culturales, como parte de un proyecto posible que no tenga como preocupación central la estabilidad del conocimiento, ni la búsqueda de certezas. En este sentido, podríamos contemplarla como un espacio más que garantiza la construcción de un saber que interpela a los sujetos.

Val Flores retoma esta apuesta, reflexionando sobre las prácticas pedagógicas contemporáneas entendidas desde su potencial emancipador. La necesidad de adoptar un compromiso político y poético, es entendida por la escritora como la actividad que contempla la disputa que se lleva a cabo en la lucha por las palabras. Ella la denomina “micropoética pedagógica”, se trataría de habilitar desplazamientos en la lengua que

alteren la perspectiva que restringe los modos de nombrar. Un cambio en la relación que se establece con las palabras significaría abrir el campo a nuevas experiencias corporales y sexuales. Lo literario, lo poético no carga con la exigencia de verdad, pero sí materializa representaciones, imágenes, configurando mundos posibles que nos acercan a pensar que lo que se puede nombrar se hace más cercano. Y en esta cercanía podríamos proponer lazos afectivos más amables, reconociendo la diversidad en cuanto a los deseos, sexos y géneros.

Bibliografía

Ahmed, Sara: "La política cultural de las emociones". Programa Universitario de Género, 2015

Butler, Judith: "Deshacer el género". 1ª edición. Barcelona: Paidós, 2006

Butler, Judith: "El género en disputa" Paidós, Barcelona, 2007

Butler, Judith: "Cuerpos que importan", Paidós, Buenos Aires, 2008

Butler, Judith: "Marcos de guerra. Las vidas lloradas". Barcelona: Paidós, 2010

Boccardi, Facundo: "Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas" en Revista Punto Género N° 3. Noviembre de 2013

Britzman, Débora: "Curiosidad, sexualidad y curriculum" en Pedagogías transgresoras, Bocavulvaria ediciones, 2018.

Castro, E : "Vocabulario de Michel Foucault". Universidad Nacional de Quilmes, 2004

Castro, E: "Introducción a Foucault". Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2015

Flores, Valeria: ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar> diciembre 2016.

"Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño" en Pedagogías transgresoras, Bocavulvaria ediciones, 2018.

Foucault, M: "Historia de la Sexualidad Vol. I, La voluntad de saber", Siglo XXI editores, México, 2011.

Foucault, M: "El orden del discurso". Tusquets. Buenos Aires, 2008

Foucault, M.: "Defender la sociedad", Clase del 17 de marzo de 1976, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2010

Foucault, M.: "Tecnologías del yo", Paidós, Buenos Aires, 2008

Marina, Mirta (coordinadora), "ESI EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Contenidos y propuestas para el aula" Ministerio de Educación de la Nación, 2010

La ESI en los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria en la UNLPam

Elena Heritier y Lisandro David Hormaeche¹

Introducción

En el marco del proyecto de investigación denominado “Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa²” desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa; se definió una línea de trabajo vinculado al análisis de la puesta en acto del “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” en la Provincia de La Pampa y, en particular, referido a los procesos de formación docente inicial.

En este trabajo, se analizó específicamente cómo el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” impactó en la formación docente inicial de las carreras Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Para ello, esta investigación tomó como espacio inicial de reflexión y problematización el Seminario Educación Sexual Integral, correspondiente al último año (cuarto) de los planes de estudio. Dicho seminario forma parte de una oferta denominada Actividades Curriculares Opcionales que los estudiantes deben acreditar con una carga horaria total de 60 horas y es de cursado simultáneo con la Residencia Docente, Política y Legislación Escolar, Educación Artística y otras ofertas optativas. La propuesta del seminario es trabajar a partir de relatos autobiográficos de las y los estudiantes, los cuales se van recuperando en el transcurso del cuatrimestre para ser analizados por los propios autores desde diferentes aportes teóricos. Asimismo, se plantean contenidos específicos de la Educación Sexual In-

1 Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

2 El Proyecto de investigación *Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa* fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam N° 042-CD-2018. Participan de dicho proyecto docentes investigadores, graduados, tesis de grado y postgrado y personal de apoyo y estudiantes de diversas carreras de esa unidad académica.

tegral que los y las estudiantes deberán apropiarse en la Formación Inicial para después proyectarlo en sus futuros ámbitos profesionales.

Los objetivos de la investigación fueron indagar qué representaciones poseían los y las estudiantes en torno a ESI; y evaluar el grado de apropiación de los contenidos que se desarrollaron en el seminario.

El marco normativo de la Educación Sexual Integral (ESI)

En el marco del contexto de producción del texto político (Ball 2002; 2013, 2014) y a los efectos de esta investigación, se focalizó en la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en Argentina en el año 2006. La misma establece que el Estado es responsable en hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

Desde el año 2006 el Ministerio Nacional comenzó a trabajar en el cumplimiento de la nueva ley. Es así que en el 2008 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (buscar número de resolución) con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones sobre la temática en todo el país. Una de las formas de implementar el programa, contexto de las estrategias políticas (Ball, 2013), es a través del "...diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios" y "El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomienda utilizar a nivel institucional" (Ley 26.150, 2006). En el año 2010, se elaboró el documento "Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral", aprobado por todos los ministros y ministras de Educación de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires en el Consejo Federal de Educación según Resolución N° 45/08. En dichos lineamientos se presentan distintas maneras para abordar la temática: desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico (Ministerio de Educación, 2010).

Desde la promulgación de la Ley 26.150 ha habido una gran producción de distintos recursos para tratar la temática. En

esta misma línea de política educativa en clave de norma, la provincia de La Pampa incorpora, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Provincial N° 2.511, las temáticas transversales en la educación obligatoria y en la formación docente inicial (ver cita en 2511). Jurisdiccionalmente, en el año 2010 se crea mediante Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa N° 814/10 el Programa Provincial de Educación Sexual Integral. El conjunto de acciones destinadas al abordaje y fortalecimiento de la temática, fueron nucleadas en el Área de Políticas del Cuidado, Educación Sexual Integral y Educación Vial bajo la órbita de la dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio.

La Educación Sexual

La sexualidad es una construcción sociohistórica y cultural por lo tanto, se la considera como una dimensión de la construcción de la subjetividad que va más allá de la genitalidad. No obstante, la reducción de la sexualidad a aspectos anatómicos y fisiológicos ha predominado a lo largo de varias décadas reflejándose en términos de currículum y de prácticas de enseñanza vinculadas, en este sentido, a enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011).

Se entiende por currículum una propuesta política educativa producto de diversas negociaciones, decisiones e imposiciones de grupos reducidos donde se definen saberes, creencias, valores, entre otros (de Alba, 1995). Estas decisiones conllevan a relaciones de poder ya que determinan lo que el currículum debe ser (Morgade, 2011), es decir, es una forma de ejercer el poder por parte del Estado (Beech & Meo, 2016). La escuela como espacio social que es, ocurren aprendizajes, en palabras de Eleonor Faur (2007):

Se trata de un ámbito donde los chicos y chicas pasan buena parte del día, y donde además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos” (p. 28).

Generalmente, en temáticas vinculadas a la educación sexual dichos aprendizajes están basados en concepciones, creencias y estereotipos sobre el cuerpo desde un posicionamiento recortado, como se mencionó anteriormente, desde enfoques tradicionales que tienen una importante implicancia en lo afectivo (Morgade, 2011). Es por ello que, antes de pensar en propuestas de enseñanza que permitan abordar la educación sexual desde un enfoque integral, es necesario que los futuros docentes tomen un momento para revisar y reflexionar críticamente sus propias concepciones, representaciones y posturas sobre conceptos implicados en esta temática como el de “sexualidad” ya que esto puede representar un obstáculo para acompañar a los niños en la construcción integral de su sexualidad (Faur, 2007). Asimismo, la familia es otro componente imprescindible que no puede dejarse de lado cuando se trata de educación sexual ya que están implicados directamente en la formación de sus hijos en este aspecto explícita o implícitamente (Hormaeche & Heritier, 2018).

El enfoque integral de Educación Sexual

El enfoque integral de la Educación Sexual articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En este sentido, habilita un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de los alumnos y alumnas, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas. Este enfoque se nutre de cuatro pilares fundamentales: la promoción de la salud, el considerar a las personas involucradas como sujetos de derecho, el poner atención a lo complejo del hecho educativo y finalmente, la implicancia que tiene el enfoque integral de educación sexual (Morgade, 2011). En este sentido, es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas, que concibe a ese otro como ser humano integral que posee diversas necesidades. El Estado tiene la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y adecuada a los niños de todo el país (LEN 26.150, 2006). Por lo tanto, una propuesta de enseñanza desde este enfoque implica promover contenidos vinculados a aspectos biológicos como así también aquellos relativos a la sexuali-

dad, a la promoción de la salud, afectividad, entre otros (Faur, 2007).

Consideraciones metodológicas

La metodología empleada fue de corte cualitativo. En esta línea, optamos como estrategia de investigación el estudio de caso de tipo exploratorio (Stake: 1995). La unidad de análisis la conformó un total de 32 estudiantes pertenecientes a los Profesorados en Educación Inicial y Primaria que cursaban el Seminario Educación Sexual Integral. Particularmente se recuperaron sus narrativas y propuestas didácticas elaboradas (área de Ciencia y Tecnología; Ciencias Sociales y Naturales). Se analizaron además documentos emitidos tanto por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa como por el Ministerio de Educación de la Nación referidos al Programa de ESI; los Planes de estudio de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria; y el programa de la Actividad Curricular Opcional denominada Seminario Educación Sexual Integral. Un último insumo que se consideró para esta investigación fueron las entrevistas realizadas a los y las estudiantes al finalizar el seminario.

Para el análisis de los materiales y documentos seleccionados se recurrió a algunas de las herramientas que provienen del análisis crítico del discurso, en especial a los aportes desarrollados por Van Dijk y su equipo de colaboradores (Van Dijk: 2005a, 2005b, 2003). Otra vía complementaria para el análisis de los datos provino de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory y su apuesta por el método constante de comparación que permite la codificación y el análisis simultáneo de datos.

En términos de análisis provisorio de los datos construidos, se realizó un ejercicio de triangulación entre los datos provenientes de fuentes primarias (documentos oficiales) y secundarias (narrativas, propuestas didácticas) y aquellos obtenidos de las entrevistas en la etapa de cierre del seminario.

Resultados y discusión iniciales

Narrativas: relatos autobiográficos

En los relatos iniciales, la mayoría de los estudiantes asoció la educación sexual a aspectos biológicos y/o biomédicos en tanto se remitieron a por ejemplo, una clase de biología don-

de se trató la temática sobre reproducción, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos. Algunos ejemplos al respecto:

cuando cursaba secundaria, teníamos una materia que se llamaba “Salud y Adolescencia”, donde veíamos el aparato reproductor del hombre y la mujer, como así también las enfermedades de transmisión sexual, las formas de prevenirlas, y los métodos anticonceptivos (Relato 1)

la película que nos mostro, se trataba de los cambios hormonales que transcurren un hombre y una mujer y como al final, terminan juntos y formando una familia (Relato 8)

los que más recuerdo fue en una clase de biología que vimos el sistema reproductor, tanto femenino, como masculino (Relato 21)

Estos fragmentos permiten considerar, de manera general, que la mayoría de los estudiantes recuerda de sus experiencias escolares, una mirada recortada de la misma cercana a los enfoques tradicionales de educación sexual (Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2011).

Luego de que los estudiantes realizaran lecturas e intercambios de diferentes aportes teóricos sobre la ESI y conceptos vinculados, se observó que algunos estudiantes lograron identificar en el relato qué modelos y representaciones prevalecían en sus relatos en torno a conceptos como sexualidad, educación sexual, género.

Veo que primó el modelo biologicista, ya que como expuse se pone énfasis en la reproducción, y el lugar de la genitalidad del hombre y la mujer, en esa reproducción (Relato 1)

En definitiva me doy cuenta que todo lo que tuve refiere a la mera reducción del coito heterosexual moralista que se trata de imponer en las escuelas (Relato 8)

Teniendo en cuenta mi relato sobre la educación se-

xual que me fue otorgada en mis años de escolaridad, puedo ubicarla dentro del enfoque biomédico, ya que la sexualidad era entendida desde el estudio de la reproducción (Relato 21)

A otros alumnos/as les resultó complejo analizar sus propias narrativas a la luz de los aportes teóricos. Esto se evidenció en que no lograron analizar de manera holística el relato, solamente algún aspecto puntual del mismo.

el problema se encuentra en que no todos contamos con ciertas oportunidades, produciéndose así, situaciones de desigualdad que conducen a que, por ejemplo, las jóvenes (y los jóvenes) queden embarazadas en plena adolescencia; pero obvio, en esos casos se las culpa a “ellas”; individualizando la responsabilidad y escondiendo, sobre todo, la desigualdad (Relato 29)

Propuestas didácticas

Luego del análisis de documentos normativos y materiales oficiales, los estudiantes organizados en 10 grupos elaboraron propuestas de enseñanza que incluyeran algún aspecto de la ESI. En las secuencias didácticas analizadas se observó que si bien algunos lograron incorporar la ESI en dichas propuestas, otros realizaron un tratamiento acotado de la educación sexual y tuvieron un grado de apropiación de la temática meramente desde el discurso, pero no desde la propia construcción de propuestas en el marco de las planteadas desde el Ministerio de Educación de la Nación o de la provincia La Pampa. Esto puede explicarse a que los y las estudiantes se encuentran más cercanos a la temática recién en el seminario optativo y puede que la apropiación de los diferentes conceptos y teorías trabajados se esté desarrollando, remitiéndonos a Ball (2013), es posible pensar aquí que la puesta en acto de las políticas aún no se ha concretado, puesto que dicho acto pone en juego el contexto, la creatividad y el reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica (Hormaeche & Heritier, 2018).

Planes de estudio y Programa del seminario optativo

Luego del análisis de los planes de estudio³ de las carreras en cuestión, se evidenció que no existe un espacio de formación específico obligatorio en la totalidad del plan. Recién en cuarto año y con modalidad “opcional” se encuentra el seminario: “Educación Sexual Integral”. Dicho seminario surge a propuesta de docentes de las propias carreras que ofrecen su dictado como extensión de funciones de sus cargos rentados.

El seminario explicita en su fundamentación: “[...] pretende convertirse en un espacio para el trabajo con propuestas de ESI en clave de enseñanza o propuestas institucionales considerando la relevancia para la formación inicial de los futuros docentes de educación inicial y primaria.” Se estructura en tres unidades: la primera contempla el desarrollo de conceptos como cuerpo, sexo, sexualidad, género como construcciones sociohistóricas. También, recorre rápidamente los enfoques tradicionales sobre educación sexual y la propuesta integral. En la segunda unidad, se abordan diferentes documentos normativos vinculados a los distintos planes de concreción curricular. La tercera unidad, aborda la ESI desde un nivel institucional y áulico, se propone el trabajo con diferentes recursos para la enseñanza de la ESI y la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje acordes al nivel educativo. Se observa que el seminario contempla diferentes aspectos vinculados a la Educación Sexual no solamente teóricos sino cómo llevarlos a la práctica.

Ahora bien, en el marco del plan de estudios de cada profesorado, es factible pensar la inclusión de la ESI como una formación ‘optativa’ y casi complementaria para los y las estudiantes, en tanto pueden elegir por otras opciones que también resultan significativas para ellos/as. En tal sentido, una cuestión a trabajar al interior de las carreras, es la curricularización de la ESI en la formación docente inicial, en tanto temática transversal que debe ser abordada de forma conjunta por los distintos

3 Los planes de estudios fueron aprobados según Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa N° 250-CS-2009 para el Profesorado de Educación Inicial y N° 251-CS-2009 para el Profesorado en Educación Primaria. Actualmente ambos profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa se encuentran, junto con todos los profesorados de dicha unidad académica, en un proceso final de autoevaluación.

campos que componen el total de las unidades curriculares de la carrera.

Entrevista final del seminario

Una de las cuestiones o aspectos que surgieron al inicio del análisis de los relatos fueron las dicotomías. Siguiendo a Maffía (2016), los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino suelen ser características que fuertemente se visualizan en torno a o dicotómico y que, por ser exhaustivos son, en sí mismos excluyentes. Esto es, si algo pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado. Y a su vez, esta exhaustividad está vinculada con un principio lógico que es el principio del tercio excluido, donde algo es A o no A, y no hay otra posibilidad, B o no B y no hay otra posibilidad. Esta referencia nos permite analizar, sobre todo, algunos pasajes vinculados al género, los roles social y culturalmente establecidos y las representaciones sobre la sexualidad que los y las estudiantes pusieron en cuestión:

El ejercicio que hice me ayudó a fortalecer algunas cosas que yo suponía, esto de que en la escuela, nos compete fomentar, en nuestros futuros alumnos y alumnas, una construcción de valores basadas en el respeto y la aceptación hacia otras formas de vivir y ejercer la libertad sexual de otras personas de acuerdo a sus convicciones y que no tienen que ser solo “la nena y el nene” (el comillado es nuestro) (Entrevista 6)

(...) para superar las desigualdades que se han generado alrededor de la diversidad de identidades de género, el tema central, me parece a mí, es que la primera que tiene que seguir trabajando y reflexionando soy yo, me gusta que la reflexión sobre mi relato me permitiera ver que aún me quedan cosas por seguir pensando, pensando conmigo misma (Relato 14)

Creo que una de las cosas que más me cuesta es pensar aquellas relacionadas con las orientaciones sexuales, con los modelos de ser varón y de ser mujer, aprendidos en la historia personal y social, entre otras formas (Entrevista 32)

Si bien existen otros aspectos para seguir analizando, se consideran aquí uno de los más relevantes para los y las estudiantes en tanto problematización y reflexión sobre sus propios recorridos en el seminario.

Algunas consideraciones finales

El problema que se visualiza luego de la investigación exploratoria realizada, es que si bien se incorpora una unidad específica en los profesorados, por otro lado, la misma queda desarticulada de la propuesta del desarrollo curricular del plan de estudio ya que no se evidencia una articulación entre dicha unidad, con los espacios del campo de la formación específica, general y el de las prácticas. Por lo tanto, queda desmembrada del resto de las unidades curriculares. En este sentido, advertimos que es necesario profundizar la articulación de los campos de formación de los profesorados para poder anclar los contenidos específicos de la ESI y los contenidos disciplinares en función de los perfiles de las carreras y del complejo contexto laboral al cual ingresan.

Sin embargo, es muy rico el trabajo a partir de los relatos, su análisis y elaboración de reflexiones sobre sus propios recorridos, en tanto permite seguir profundizando sobre aspectos que deben, indefectiblemente, abordarse en la formación docente inicial.

Bibliografía

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, género. Tradiciones teóricas, experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. (pp. 19-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (2 y 3).

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes* (38), 103-113.

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (22).

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (24), 1-19.

Consejo Federal de Educación. Resolución No 30/07.

Consejo Federal de Educación. Resolución No 140/11.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*. N°11, 5°, 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm> (fecha de consulta abril 2017).

Hormaeche, L. y Heritier, E. (2018). La formación docente entorno a la ESI en las prácticas de enseñanza (La Pampa, Argentina). *Revista Estudios en Educación*, Vol. 1 (1), 29-42, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes. En: <http://ojs>.

umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index.

Ley de Educación Provincial No 2.511. La Pampa.

Ley de Educación Nacional No 26.206.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral No 26.150.

Maffia, D. (2016) "Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica" en Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, El Colectivo / Ed. Chirimbote / América Libre, pp.139-153.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Stake, R. (1995) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata. Tiramonti, G. (2010). Editorial Revista Propuesta Educativa. Las condiciones para el cambio del nivel medio de educación. Buenos Aires: Flacso. Pp. 3-4.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005a) [2000]. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (Comp.) (2005b) [2000]. *El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinar. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa.

La memoria en disputa: identicidio, género y subjetividades

Marianella Monzoni y María Grazia Paesani¹

I

Este trabajo surge ante la necesidad de convocarnos a trazar otras posibles cartografías de la memoria. Por el movimiento de un suelo que tiembla y se hace visible en los medios, las calles y las redes sociales como un gesto de repudio y de denuncia.

¿Cuántxs somos? ¿Quiénes mueren? El número 30.000 desaparecidxs durante la última dictadura militar en Argentina se disputa en múltiples contextos. Sin embargo, creemos necesario disputar una actualización en 30.400+. Porque el sentido simbólico de esa revisión, nos hace presentes.

Nos propusimos sumergirnos en aquella memoria que nos interpela desde adentro, desde nuestra subjetividad, como investigadorxs, como egresadxs de la FFYH, como lesbianas y bisexuales, como disidencias. Bucear en esa memoria que nos atraviesa y que no se llena. Desde las calles sostenemos que “la memoria no es un privilegio heterosexual” y desde ahí queremos repensar lo que tienen de simbólico las cifras.

Como reivindicación a la militancia de nuestro colectivo LGTBIQ+, como sujetxs abyectos que nos defendemos ante aquellos mecanismos correctivos de ese estado - que somos todxs -, de su modelo molar, de su lógica capitalista (cis)heteropatriarcal, ante ese modelo de gestión de las vidas hacemos persistir lo ineluctable: los cuerpos e identidades que, *existiendo*, resistimos.

Todo esto nos lleva a preguntarnos ¿Cómo no hablar? ¿Cómo no decir? ¿Cómo evitar hablar de esto en adelante? ¿A qué o a quiénes responde la clasificación? Y en esa clasificación que nos pasa.

Esa cosa, esa ley del género que nos abyecta, la que profesa “No mezclaré los géneros”, la que nos desecha, nos repele y se indigna con su ideario binario y biologicista (serás A o B, serás

¹ Profesora Escuela de Letras, FFYH, UNC; Lic. Escuela de Letras, FFYH, UNC

Hombre o Mujer), ante esa ley y sus límites nos constituimos en márgenes para repensar lo cartografiable.

Sostenemos que el margen, como límite de participación y no de pertenencia, enuncia una cláusula que se excluye de lo que incluye, es decir, es un exterior constitutivo. Ese margen permeable, es pegajoso, es ilimitado y el género es un suplemento, es decir, un defecto y/o un exceso respecto del sujeto. Ese género que entremezcla al sexo y al cuerpo se pega a la subjetividad y ese género engendra la genealogía clasificatoria y nos eyecta, nos impulsa expulsándonos.

Las lecturas de Judith Butler nos interrogan acerca de la materialidad de un cuerpo sexuado - un cuerpo que importa a la molaridad - que se enmarca en un proceso de producción forzado ligando cuerpo, sexo y género desde el principio, o antes del principio. Esta ligazón, esta genealogía clasificatoria, activa "la materialización de un sexo dado" que tiene como objetivo regular *las prácticas identificatorias*.

Mientras las máquinas de amputar del estado nos aniquilan, quienes nos construimos por fuera de esa producción de subjetividad, quienes pertenecemos a las disidencias (de género y sexuales), vivimos en un estado de desistencia permanente. Como organismos moleculares configurados como *cuerpos que [no] importan*, pero que, sin embargo, *existiendo*, resistimos.

Los espacios de militancia como el arte, las calles y las redes, nos habilitan caminos alternativos de discusión, de debate y de aprendizaje. Estas nuevas zonas de habitabilidad y desplazamiento nos convocan para instaurar devenires minoritarios. Nos permiten configurarnos y subjetivarnos. Por todo esto, pretendemos hablar - no por otrxs - sino con otrxs.

A través de este trabajo, proponemos contar las huellas de la abyección desde la palabra ajena y la propia. Traemos como materialización de esta propuesta el documental "Los Maricones" de Daniel Tortosa y algunas textualidades de Camila Sosa Villada.

II

El registro que propone lo documental nos permite reescribir una historia [diferente] otra, donde las vivencias de quienes fueron precarizadx e invisibilizadx se resignifican y nos interpelan desde la supervivencia.

Recuperar las experiencias habitadas por el dolor habilita politizar sus vivencias individuales, ¿Cómo ingresa el dolor a la política? Dicha resignificación será la que abordaremos desde Sara Ahmed.

En efecto, en el documental “Los maricones” y en el Archivo de la Memoria Trans, podemos advertir la insistencia en la experiencia del dolor como una configuración particular que lxs clasificaba como “tinguis” (maricas, travas y trabajadorxs sexuales) por parte de las fuerzas represivas. Dicha clasificación retraía la subjetivación a un casillero vacío en cuanto a identidad, a un colectivo innombrable y anómico (¿inexistente?). Esa lectura de nosotrxs como colectivo, nos permite advertir que esa saña era constitutiva de las instituciones que pretendían resguardar los límites de la normalidad molar.

Es una decisión política visibilizar un estado de supervivencia de un régimen que buscaba - y busca - aniquilar sus existencias y las nuestras. Las identidades en desplazamiento, entonces, desbordan el presente dado, en una manifestación del “habremos sido”. Ese proyecto molar que desestima y desaparece *cuerpos que no importan*, es lo que Camila Sosa Villada acusa con crudeza cuando habla de *identicidio*.

Las travestis somos personas, tenemos espíritu, sus agresiones nos duelen, nos marcan, morimos muy jóvenes, somos expulsadas de la sociedad a pesar de ser sujetas de derecho. Somos parte de un identicidio. El Estado (que somos todes) nos mata con diferentes métodos, algunos más evidentes que otros, pero el plan es una aniquilación por nuestra identidad. Lo que nosotras somos causa deseo de matarnos. Como a lxs negrxs, como a las mujeres. (Publicado en Red Social Twitter – 18/02/2019)

La escritora se incluye en un nosotrxs: la comunidad trans. Y hace atravesar su valoración de una existencia dolorosa a otrxs sujetxs. “¿El dolor se vuelve político solo a través del habla o mediante demandas de compensación?” (Ahmed, p.65) Aunque no se pueden universalizar las experiencias de dolor, a través del registro de los testimonios de identidades, que no se encasillan en el paradigma cisheterosexual podemos advertir sí, una causante común: el castigo e intento de disciplinamiento del otrx por poner en peligro el orden capitalístico de producción

de los sujetos.

Estas subjetividades desacomodan ciertos estándares que aseguran las bases del orden social productivo: la binaridad, la familia, el deseo heteronormado. Y por esto, activan los mecanismos de lo que Ahmed denomina “el miedo como política afectiva”: [Principio de cita] “el miedo funciona a través y sobre los cuerpos de quienes se ven transformados en sus sujetos, así como en sus objetos” [Fin de cita]. La autora describe que el miedo funciona restableciendo la distancia entre los cuerpos, imposibilitando el contacto, reproduciendo estereotipos que buscan fijar el significado que atañe a ese otrx. En este sentido, el miedo funciona como economía afectiva que distribuye ciertas emociones, de modo tal que hace imposible el contacto con el otrx, si no es a partir de su esencialización, de un *a priori*. El miedo funciona así constituyendo a los otros como temibles en tanto amenazan con absorber al orden preestablecido por defecto.

Ahmed es muy clara en este punto: [Principio de cita] “Puesto que no sabemos qué forma puedan tomar los otros - aquellos que no logran materializarse en las formas que son vividas como normas - las políticas de vigilancia continua de las formas emergentes se mantiene como un proyecto continuo de supervivencia” [Fin de cita] (Ahmed, p.130). *El deseo de matar(nos)* al que nos remite Sosa Villada, entonces, se funda en estas micropolíticas de vigilancia que agencian los individuos que nos odian, nos rechazan y nos agreden actuando conforme a una molaridad instituida socialmente. El miedo funciona como una tecnología de gobernabilidad que, habilitada esta narrativa de las subjetividades disidentes como amenazantes, posibilita lógicas de “seguridad” en pos de preservar esos valores que hacen a las formas sociales.

Sin embargo, volvemos a insistir en el estado de *desistencia* -en gerundio- que aplica a nuestras subjetividades deseantes: Perlongher dimensiona lo siguiente: [Principio de cita] “[...] ese esfuerzo de homogeneización y aplastamiento de las singularidades no consigue detener, anular, tales procesos moleculares, microscópicos [...]” [Fin de cita] (p. 141). Y en “Los Maricones”, Marcia, mujer trans que testimonia contra la represión estatal sufrida en el periodo dictatorial y postdictatorial, sentencia con orgullo: [Principio de cita] “un gobierno que pensaba que haciéndonos todo esto a nosotras, iban a hacer cambios en noso-

tras [...] por más que venga quien venga, yo voy a seguir siendo la misma" (sic) [Fin de cita]. La capacidad de filtración de lo minoritario puede terminar oxidando las estructuras de lo molar.

III

En la búsqueda por cartografiar, creemos necesario repensar la ley del género. Una ley basada en la impureza "una economía del parásito" – diría Derrida – una ley deformada, descompuesta. Parafraseando ese texto remitente a algo así como una ley del género – artístico, literario – podríamos pensar que la instancia de subjetivación de lxs sujetxs puede desplegar varios géneros, una mezcla de géneros, un género de género. El aspecto clasificatorio de "la ley" doblado por una "contra-ley" que enloquece el orden, el sentido y la razón, lo cual hace de los bordes o fronteras de toda taxonomía una participación sin pertenencia, una indecidibilidad constitutiva.

En una revolución molecular, también valdría mentir, volver falsa la clasificación, contradecirla. En tanto, la marca de pertenencia a un género no pertenece. Es decir, pertenece sin pertenecer "y el "sin" que relaciona la pertenencia a la no pertenencia, no aparece sino en el tiempo de un abrir y un cerrar de ojos" (Derrida, p.10). En ese impulso-expulso de lxs sujetxs de clasificarnos sin mirarnos, en ese instante entre los instantes en que decidimos quién es el otro, la otra.

Si, todxs participamos de uno o de varios géneros, siempre hay un género de géneros, "pero esta participación no es jamás una pertenencia" (Derrida, p.10). La singularidad de la subjetividad se sitúa en los bordes, no se clausura, no se excluye.

Ya nos adelantaba Perlongher

[...] cartografiar es, en fin, trazar líneas (líneas de fuerza, líneas de afectos grupales, líneas de fisuras o vacíos) [...]. No una sino muchas líneas enmarañadas, imbricadas, entrecortadas, superpuestas: «tenemos tantas líneas enmarañadas como una mano. Somos tan complicados como una mano. Lo que nosotros denominamos de diversas maneras —esquizoanálisis, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografía— no tiene otro objeto que el estudio de estas líneas, en los grupos o en los individuos» (Perlongher, p.125).

Los procesos moleculares sueltan devenires que "lanzan al sujeto a la deriva por los bordes del patrón de comportamiento

convencional". Enfrentemos la mezcla de las partículas moleculares, que a partir de las formas que se tiene, del sujeto que se es, de los órganos que se posee y de las funciones que ocupa, extraigamos partículas de relaciones de movimiento y reposo, de velocidad y lentitud "bien próximas a lo que se está deviniendo y por las cuales se deviene. En ese sentido, [advierte Perlongher] el devenir es un proceso del deseo". El prefijo trans ya señala ese desplazamiento infinito, ese gerundio y, por lo tanto, la imposibilidad de detención del sentido.

IV

En estas breves líneas, hemos intentado cartografiar procesos moleculares de memoria que resisten las narrativas que insisten en borrarlos como subjetividades y actantes políticos. Decimos con Perlongher "Donde había sólo dos grandes molar (serás A o B), -habrá- mil pequeños moleculares" y nos dejamos atravesar por lo que se nos ha negado: la capacidad de dimensionar el desistir de nuestras existencias desafiando la historia y la ley del género, para visibilizar los devenires que nos conforman. El devenir no implica transformarse en otro, sino entrar en alianza, en contagio. Cualquier "enfermedad" que nos perdemos en el contagio y en la alianza podría ser, en esta cartografía, un *identicidio*.

Nuestras experiencias son parte de una contra-historia de lucha colectiva que insiste en existir. Parte de nuestra militancia consiste en visibilizar esto para que ese otro al que interpelamos se deje afectar también, de manera que las emociones circulen destituyendo las molaridades que nos causan dolor. Nuestras micropolíticas buscan permear las capas de los pares ordenados y serializados, intentan una redistribución de los afectos en una nueva economía, que discuta la organización del odio y las tecnologías de vigilancia que nos siguen disciplinando.

Por todo esto, y volviendo a la idea de los 30.400+ la visibilidad de este nombrar-numerar diferenciado de las desapariciones ligadas al terrorismo de estado en la argentina, en la época dictatorial y democrática, invitan a una lectura de la memoria desde una perspectiva transfeminista, de la singularidad de las violencias o como lo dice Camila Sosa Villada, de los *identicios*.

Bibliografía

Ahmed, Sara. (2014) *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género, México.

Butler, Judith. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Derrida, Jacques. (1980) *La ley del género (La loi du genre)*.

Perlongher, Néstor (2016). *Los devenires minoritarios*. Barcelona.

Propuesta de Protocolo de Intervención y Prevención ante Situaciones de Violencia de Género en el ámbito del Poder Judicial

Agostina Noccioli y Lucia Bonafé¹

El presente trabajo constituye una elaboración colectiva realizada por la Asociación de Empleados y Empleadas del Poder Judicial de la provincia de Córdoba (A.G.E.P.J) a partir de la construcción y reciente propuesta presentada el pasado 8 de marzo con motivo de la conmemoración del “día internacional de la mujer trabajadora” al Poder Judicial de la provincia de Córdoba de lo que se denominó “Protocolo de intervención y prevención ante situaciones de violencia de género en el ámbito del Poder Judicial de Córdoba”. En la presente ponencia se intentarán desarrollar los principales conceptos, objetivos y principios que orientaron la elaboración del mencionado Protocolo con la finalidad avanzar en la construcción de políticas públicas dentro del Poder Judicial destinadas a prevenir, intervenir y erradicar la violencia de género existente en nuestros ámbitos de trabajo cotidiano. Además, a lo largo de la ponencia se pretende articular la importancia que como estrategia política implica el rol protagónico asumido por una asociación gremial en relación a la real incidencia de una problemática actual y cotidiana por la que transitan gran parte de trabajadores y trabajadoras del Poder Judicial. En este sentido, el A.G.E.P.J se posiciona en la presente temática como un actor político relevante en la discusión respecto de la deconstrucción de prácticas patriarcales violentas cuyo nivel de incidencia aumenta en relaciones laborales jerárquicas, y de esta forma, intenta desarrollar discusiones públicas, democráticas y transversales que apunten a la erradicación de la violencia de género en nuestras prácticas y ámbitos de trabajo.

1 Abogadas egresadas de la UNC, empleadas del Poder Judicial de Córdoba e integrantes de la Comisión Directiva de la Asociación de Empleados y Empleadas del Poder Judicial Córdoba (AGEPJ)

Introducción

De las Palabras a los Hechos

Resulta importante entender al feminismo no sólo como una perspectiva teórica sino, principalmente, como una práctica política. Aunque son indudables los aportes teóricos críticos que este movimiento ha aportado al estudio de las políticas públicas y del Estado, es necesario también enfocarse en los aportes prácticos. Como explica Anzorena (2014), las contribuciones del feminismo se han dado en dos planos: un *aporte conceptual crítico*, que analiza desde la teoría el accionar del Estado, ya sea desde el orden ideológico como así también desde las políticas públicas concretas, poniendo en cuestión la forma en que se manejan las diferencias de géneros en la sociedad. Por otro lado, un *aporte práctico crítico*, ya que, a partir de la politización de asuntos considerados propios de la esfera privada, se han modificado marcos normativos y hasta la propia estructura del Estado, por ejemplo, con la creación de nuevos organismos especializados en la materia.

En particular, ambas dimensiones del abordaje feminista como reflexión teórica y como práctica política; implican una transformación radical de los análisis vinculados al derecho. Esta nueva mirada de lo social permite comprender que el derecho moderno está atravesado por estructuras androcéntricas, por relaciones de género. En este marco, la estrategia vinculada a lo jurídico debe tender a modificar las bases patriarcales del derecho moderno. En términos de Encarna Bodelón (2008) es posible advertir que las modificaciones legislativas o normativas en torno a erradicar las desigualdades de género por sí solas no modificarán la realidad, ya que el derecho no impacta en forma unidimensional sobre otros dispositivos normativos (como los culturales) que operan en paralelo, ni logra repercutir directamente en nociones fundamentales del derecho liberal. Sin embargo, la estrategia desde lo normativo resulta interesante si logra impregnarse de una visión trasversal vinculada al género. De esta forma, Bodelón afirma que la estrategia debe orientarse a *“repensar los derechos para visibilizar aquello que nuestras sociedades sexistas han excluido del ámbito de los derechos.”*

A partir de lo reseñado, es posible justificar la necesidad de que las organizaciones sociales, instituciones públicas, organismos no gubernamentales y todos aquellos espacios con fines

sociales, como lo son los sindicatos, incorporen las problemáticas que el movimiento de mujeres ha politizado a su esfera organizacional, y de este modo erradicar la idea de que las “cuestiones de mujeres” son propias del ámbito privado y por ende no vinculadas, por ejemplo, con el trabajo gremial. Al apropiarse de estas reivindicaciones e incorporarlas a la agenda de la organización, las vuelve “publicas”, un problema de todxs. Entonces, si afirmamos que, por ejemplo, la violencia es un problema de toda la sociedad, quién mejor para combatirla que una de las instituciones por excelencia de defensa de los derechos colectivos, como lo es un sindicato. Pero, además, las estrategias pensadas para combatir la violencia contra las mujeres que busquen visibilizar las demandas de grupos vulnerables, ubica al sindicato también en un actor fundamental en su rol de representación de las voces históricamente invisibilizadas o de las problemáticas que generalmente los espacios de poder concentrados no contemplan.

Un protocolo dentro del Poder Judicial

Los protocolos de actuaciones son herramientas que estandarizan un procedimiento para actuar ante situaciones concretas. En este caso, el presente protocolo brinda criterios claros y unificados de actuación para prevenir situaciones conflictivas, como así también para abordar adecuadamente la violencia laboral y de género. Dentro de los principales efectos que produce la aplicación de este tipo de medidas, podemos resaltar, por un lado, el de generar un espacio de contención y orientación para la persona afectada, quien podrá contar con un lugar donde hablar de su situación concreta, resguardándose su identidad. Por otro lado, dar un claro mensaje a toda la institución de que las conductas violentas no son toleradas. (Oroño, Ramos Massa, 2018). Desde una perspectiva crítica del derecho, como la que atraviesa el sentido del protocolo que aquí se explica, se entiende que el abordaje jurídico de cualquier fenómeno social debe poder dar cuenta de variables de ideología y de poder (que atraviesan toda relaciones y prácticas sociales (Ruiz, Alicia, 1991). En consecuencia, pensar en la erradicación de conductas violentas dentro del Poder Judicial revela una particular significancia ya que se trata de una institución donde a lo largo de los años se han naturalizado infinidad de prácticas que actualmente se pueden caracterizar como violencia laboral

o de género, pero que por la idiosincrasia particular de la institución y especialmente por su estructura jerárquica y la situación privilegiada que cuentan los magistrados en nuestra sociedad, son toleradas y hasta incluso fomentadas como formas aleccionadoras para la planta de empleados y empleadas. Las teorías críticas del derecho permiten comprender que también las instituciones judiciales están atravesadas por sentidos hegemónicos que invisibilizan tanto diferencias sectoriales como relaciones jerárquicas.

Es importante destacar, además, que el proyecto de protocolo se trata de una herramienta de orientación y no una norma inflexible. Esto quiere decir que debe adaptarse al entorno, a los desarrollos legales, permitir correcciones y principalmente pensarse con las características propias de la institución, que podría variar según sea pública, privada, las dinámicas de trabajo, etc. La elaboración de un protocolo consiste en un proceso permanente, debiendo ser pensado en forma colectiva por todas las partes intervinientes y adecuarse a las contingencias propias del espacio laboral, las normativas vigentes y características puntuales de la población a la cual se dirige. (Oroño, Ramos Massa, 2018)

Por último, el proyecto de protocolo tiene un fuerte sentido pedagógico y de formación ya que en su primera parte comienza con una serie de definiciones conceptuales como los de violencia laboral y de género (art. 3), tipos de violencia (art. 4), normativa específica; los principios rectores que deben orientar toda su aplicación: información, confidencialidad, autonomía de la voluntad, respeto a la dignidad (art. 2); se enumeran unos posibles indicadores de violencia como el aumento de ausentismo, renunciadas, quejas permanentes, entre otros (art. 5); se sugiere un determinado perfil de quienes integren la oficina especializada (art. 9); las acciones a evitar por parte del equipo encargado de abordar los casos, como por ejemplo culpabilizar a la persona afectada, interrogarla, justificar el accionar del violento/a o minimizar la situación (art. 19). Algunos de estos aspectos, serán desarrollados a continuación.

Principios rectores y ejes del Protocolo

Uno de los puntos más importantes del proyecto es la creación de un Observatorio en cuestiones de violencia de género en el contexto laboral que será, a fin de cuentas, el órgano en-

cargado de abordar los casos de violencia que puedan presentarse dentro del Poder Judicial.

Por la complejidad de la temática es necesaria la integración del mismo con un equipo interdisciplinario que pueda analizar cada caso con una mirada integral. Por esa razón se propone que lo conformen una psicóloga, una licenciada en trabajo social, una socióloga y una persona que represente a la Asociación Gremial, quien funcionaría como nexo entre la planta de trabajadorxs y la patronal. Esto último adquiere una gran relevancia y no es un mero detalle, ya que el observatorio formaría parte de la estructura administrativa de la institución judicial y sus miembros serían empleados de la misma. En consecuencia y para evitar cualquier tipo de desviación de los verdaderos fines de este órgano, que podría producirse por ser parte del mismo empleador al cual se acusa de naturalizar e invisibilizar la violencia laboral, es fundamental el contralor por parte de lxs propixs trabajadorxs a través de su organización sindical. Durante todo el desarrollo es fundamental la participación activa y directa del sindicato: desde la recepción de la denuncia, la definición de las intervenciones a aplicar, al momento de decidir las posibles soluciones y dar por concluido el trámite.

En el artículo 9 se hace hincapié en el perfil que deben sostener las integrantes del observatorio. En el párrafo anterior se proponen algunas ramas profesionales, pero es necesario especificar además algunas cualidades y capacidades que enfáticamente se requieren para cumplir con la tarea encomendada. La capacitación en materia de género y violencia podría ser la piedra inicial sin la cual la aplicación de este protocolo sería de difícil realización, es decir que el observatorio sea integrado por *personal capacitado*. Especialmente teniendo en cuenta el actual contexto social y particularmente en materia legislativa donde el Congreso de la Nación ha aprobado una ley nacional que obliga a todos los agentes de los tres poderes del Estado, sin importar su cargo o jerarquía, a capacitarse con perspectiva de género a los fines de llevar a cabo correctamente su función (conocida como ley “Micaela” N° 27499 sancionada el 19/12/2018). Dicha normativa, además, ha sido recientemente replicada en el ámbito cordobés ya que la Legislatura de la provincia de Córdoba el 22 de mayo del corriente año aprobó por unanimidad el proyecto de ley 27369/L/19 de adhesión a la referida “Ley Micaela”; obligando a todas las dependencias del

Estado a dictar capacitaciones obligatorias en materia de género. En este sentido, a quienes se les encomiende la difícil tarea de solucionar conflictos interpersonales dentro del espacio laboral, deben contar con la sensibilidad y formación suficiente para hacerlo de la forma más correcta posible. Asimismo, se destaca el contar con la suficiente información en relación a los servicios y recursos existentes en la comunidad para brindarlos cuando sea necesario y la capacidad para ofrecer un espacio adecuado de atención y contención a quien se acerque al observatorio, ya sea en búsqueda de asesoramiento o con intención de denunciar un caso concreto. Sobre este punto, la experiencia ha demostrado lo importante que es que se cuente con la privacidad suficiente y no como sucede actualmente donde muchas veces se entrevista a las personas afectadas en oficinas compartidas con otros empleados, siendo interrumpidas en reiteradas oportunidades y no encontrando la confianza suficiente para relatar hechos de una sensibilidad considerable. Por último y aunque no se proponga explícitamente, podría considerarse la pertinencia de que quienes integren el observatorio sean mujeres porque también surge de la práctica alcanzada hasta el momento que en la mayoría de los casos las afectadas por violencia laboral son mujeres y suelen preferir ser escuchadas por otra persona de su mismo género.

Siguiendo la misma línea de análisis, la especialización de las profesionales intervinientes como así también la definición de espacios físicos adecuados contribuirá a evitar un gravísimo pero común error que es revictimizar a las personas afectadas. *Evitar la revictimización* es un principio fundamental del actuar que propone este protocolo, debiendo minimizarse al máximo los daños que este proceso pueda ocasionar. En este sentido, el artículo 8 habla de proteger a quien denuncie o a quien brinde testimonio, no pudiendo sufrir ningún perjuicio en su empleo como consecuencia de este accionar. Asimismo, y a modo ejemplificativo, en el artículo 19 se enumeran algunas acciones a evitar al momento de entrevistar como es: culpabilizar a la víctima, recriminar, ser indiferente ante lo que se plantea, minimizar la situación, justificar la violencia o juzgar las acciones o sentimientos de las personas. Asimismo, íntimamente vinculado con este principio se encuentra el de la *confidencialidad*, y que resulta del ambiente de confianza que se debe promover desde la institución. El artículo 7 del protocolo habla de la reserva de la

identidad durante todo el proceso de intervención y aun luego de terminada la misma, ya que de esta manera se vuelve más accesible la posibilidad de denunciar, se reducen los posibles efectos negativos dentro del espacio laboral y se promueve la realización de los reclamos correspondientes ante los abusos de las autoridades.

El *consentimiento informado* es otro de los principios rectores del procedimiento propuesto y a la vez un deber ético y legal de quienes abordan casos de violencia atendiendo a las personas que han sufrido una vulneración en sus derechos. En el art. 18.5 se resalta que el plan de acción propuesto sólo se podrá llevar a cabo si las personas afectadas dan su consentimiento. Para esto es necesario que desde un principio se les informe claramente sobre el objetivo de la intervención, el eventual uso de la información que pudieran recabar, los procedimientos a adoptar y posibles riesgos y beneficios de los mismos. En caso de no prestar su consentimiento, el observatorio no podrá avanzar en las intervenciones sin perjuicio de poder adoptar otras medidas que favorezcan a evitar situaciones futuras similares, como la capacitación general en materia de violencia.

Estrategias para la aprobación y visibilización de la presente propuesta de Protocolo

Ahora bien, aunque sean muchas las partes que estén de acuerdo en la necesidad y pertinencia de contar con un protocolo de actuaciones para ejecutar ante un posible caso de violencia de género, hay que reconocer que también se encuentran muchos intereses en pugna y por lo tanto se deben desarrollar algunas acciones propositivas para que el canal de negociación con el Poder Judicial y a los fines de su pronta implementación, sea lo más efectivo posible.

Para esto es fundamental reconocer cuáles son las herramientas que se tienen al alcance de la organización para aprovechar los recursos existentes y potenciarlos para los fines buscados.

En el caso particular, al tratarse de una organización sindical desde la cual se piensa este proyecto, los espacios políticos juegan un rol fundamental a la hora de tratar de promover la aprobación del mismo. Uno de esos espacios de gran influencia podría ser la Legislatura de la Provincia de Córdoba, donde se pueden plantear debates en torno a la importancia de estable-

cer mecanismos homogéneos de intervención para erradicar la violencia de género en los espacios de trabajo, presentar proyectos de ley en este sentido e incluso para promover la adhesión a leyes nacionales vigentes como la antes nombrada Ley Micaela de fuerte vinculación con el presente proyecto. Para esto se deberá contar con el apoyo de algunos actores fundamentales como los legisladores electos que representan al movimiento obrero.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el ámbito en el cual se quiere implementar el protocolo, es para destacar la influencia que se puede ejercer desde el ámbito académico para este fin. Tal es así que en infinidad de unidades académicas y ámbitos de investigación esta problemática viene siendo un eje primordial de análisis, ya sea como diagnóstico de la situación actual como así también como base de propuesta de futuras políticas públicas. Por esta razón y atento el alto grado de profesionalidad que caracteriza a la planta de los tribunales provinciales, el desarrollo de eventos académicos como cursos de capacitación, seminarios y conversatorios puede volverse una importante vía de visibilización y conocimiento sobre los puntos planteados en el protocolo. Incluso el propio espacio gremial está lo suficientemente capacitado para desarrollar estas tareas, ya que cuenta con un Centro de Estudios e Investigación mediante el cual se pueden pensar estas y otras estrategias para viabilizar la propuesta.

Por último y para ejemplificar los espacios académicos en los cuales se pueden hacer conocer este proyecto de protocolo de actuaciones, se podría pensar en la presentación de ponencias en congresos nacionales de materias afines. Particularmente y a los fines propositivos, se podría pensar en la I Jornada sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, "Saberes en diálogo. Investigar e Intervenir con otros", donde en el eje de discusión sobre género podría ser muy pertinente el análisis de este tipo de proyectos de políticas públicas y que a su vez resultaría un auspicioso espacio de intercambio de saberes y experiencias que podrían enriquecer el proyecto.

Como conclusión, se puede afirmar que esto es sólo un ejemplo de una política pública pensada desde la organización sindical, para abordar una cuestión propia del espacio de trabajo, pero que nace a partir del entendimiento de la importancia que

tienen las discusiones sociales que el movimiento de mujeres ha impuesto en la agenda social. No podemos ser ajenos a este importantísimo proceso, ya que somos un actor fundamental en el desarrollo de una sociedad democrática y por ende cumplimos un rol imprescindible para volver efectivas las reivindicaciones que anhelan una relación laboral más pacífica, justa, equitativa y libre de violencia.

Bibliografía

Anzorena, C. (2014). Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del Estado y las políticas públicas. En *Plaza Pública. Volumen 7*. (11). Págs- 17-41

Bodelón, Encarna (2008). La violencia contra las mujeres y el derecho no-androcéntrico: perdidas en la traducción jurídica del feminismo. En *Genero, violencia y derecho*; Laurenzo-Maque-da-Rubio (Coord.); Madrid, Tirant Lo Blanch, Pg. 278 y ss.

Irigoyen, M. (2001). *El acoso moral en el trabajo: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Paidós.

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Moran Faundes, J. M., SgróRuata, M. C. y Vaggione, J. M. (Eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba, Ciencia, Derecho y Sociedad, UNC, Págs. 85-104.

Oroño, C, Ramos Massa, A. et. al (2018) Guía para la prevención e intervención de situaciones de violencia contra las mujeres en las organizaciones, Buenos Aires, Instituto Nacional de Mujeres

Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (RCS 1011/2015)

Protocolo de atención a víctimas de violencia de género del Poder Judicial de Formosa.

Ruiz, Alicia (1991). Aspectos ideológicos del discurso. En Enrique Mari, et al., *Materiales para una crítica del derecho*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, pg. 104.

Asexualización del derecho El derecho como sustento de este nuevo enfoque asexualado

Ignacio Parraga

Muchas veces escuchamos decir que por el simple hecho de ser humanos poseemos una serie de derechos otorgados de manera natural por formar parte de esta condición, esto es conocido en el mundo de la filosofía del derecho como ius-naturalismo, escuela que tiene como inicio siglos de antigüedad, que propone la premisa de: como se dijo todos por ser seres humanos tenemos ciertos derechos que nos son natos; durante el paso de los años estas ideas se fueron puliendo y lográndose afianzar como una de las escuelas de pensamiento filosófico en materia del iure. Desprendiéndose de esta escuela clásica de la doctrina filosófica del derecho, y naciendo como contraprestación de la misma, el ius-positivismo, el cual tiene como axioma principal, el postulado de la codificación y puesta en escrito de cada uno de los derechos articulados en los distintos escritos legales. Este lleva las concepciones del ius-naturalismo a una puerta totalmente diferente, en donde la metafísica de los derechos ya no tiene lugar y lo único que nos interesa es lo que dice lo que está escrito. Frente a estas cuestiones, se podría decir que ambas escuelas de alguna manera conflictúan las delimitaciones de aplicación en este tema que tanto nos compete que es la sexualidad aplicada en la sociedad, por una parte –doctrina naturalista- todo somos iguales porque todos somos humanos (adaptando los principios del mismo por interpretación a cuestiones actuales y pertinentes para la investigación) y por otra parte, lo que está escrito y positivizado, que suele decir que somos todos iguales bajo la ley –en materia formal- como a los abogados les gusta decir, pero quizás esta no se cumpla. Lo quiere decir que los derechos positivos son aquellos que regulan nuestro accionar cotidiano en sociedad, normando conductas que permiten una convivencia ordenada donde prolifera el respeto por el otro teniendo siempre como punto de partida, aquellas cuestiones que nos corresponden a todos por ser humanos, estén o no normadas en algún escrito legal.

Pero hablando desde lo que es la sociedad, se puede observar una grave distinción entre los distintos sexos, es decir que todo con lo que nos llenamos la boca promulgando queda obsoleto a la hora de ponerlo en práctica, logrando que la igualdad que se provoca en la misma no logre otro efecto que colocar en una situación de “ejemplo a seguir” al hombre y dejando a la mujer en una situación sumamente desfavorecida, en la cual lo único que busca es estar en condiciones similares que las de este gran concepto acuñado con el tiempo, que debería de comenzar a verse destruido para beneficio de una totalidad absoluta. Aunque quizás no todos lo compartan y hasta las mismas partes de la sociedad crean que esto es algo totalmente descabellado y poco útil, la necesidad de tomar nuevos caminos en este momento tan crucial de nuestro paso por la tierra puede llegar a generar temor y hasta quizás una suerte de incertidumbre porque, como mencione, es elegir dirigir nuestra sociedad hacia un rumbo que no lo habíamos predicho y en ningún momento creímos que iba a suceder, más allá de que las luchas vengan dándose desde antaño. provocando de cierta manera una desigualdad en cuanto a derechos.

Asexualidad y la sociedad

Comprendiendo de manera resumida la temática que va a tratar esta investigación en la facticidad del derecho, es conveniente mencionar algunos rasgos presentes en la realidad de la vida en sociedad. La consecuencia de haber sucumbido antes las leyes y de haber primado la diferencia provocó que al día de hoy los sexos se encuentran sumamente divididos y hasta pareciera que forman parte de dos naturalezas distintas cuando la realidad dice otra cosa.

Cuando en la cotidianeidad hablamos de sexo débil hacemos alusión a construcciones culturales que tuvieron un largo proceso de invención y de aplicación en la cosmología del pueblo a analizar. Cuestiones como la desigualdad frente al derecho se plantean constantemente y de alguna forma estas se fueron normalizando y culturalizando a lo largo de la historia, reconociéndole menos derechos a uno del otro. De forma tal que hacer un planteamiento de índole de inferioridad, genéricamente hablando, hasta hace no mucho en una sociedad envuelta por el manto ilícito de la cultura hegemónica del momento, el domi-

nio sobre el otro sexo podía hasta considerarse “normal”. En el sentido de que la costumbre social decía que la mujer a la casa y el hombre al trabajo. Como veremos en la historia del hombre en sociedad la mujer ocupó este y el puesto de una cosa hablando de manera figurativa, en donde solo se la veía como una herramienta para reproducción y de cuidado del hogar. Mientras que la misma historia también demuestra que el hombre fue constantemente ganándose la distinción de dominador en todo ámbito de la vida, relacionado con obvedad a la relación mujer-hombre.(+) En tiempos contemporáneos al humano globalizado, la inferioridad sigue presente y cuestiones tan básicas como conseguir trabajo, o acceder a lugares específicos, por ejemplo algunos casos en la educación en donde la universalidad y la igualdad de trato son pilares de la misma, esta no se respeta y discrimina según sexos. pero esto como se demostrará no debería de ser lo cotidiano, normalizar la esclavitud social de la mujer no debería de verse sin gravedad debido a que esta, y suena obvio decirlo, también es un humano que contiene los mismos derechos que cualquier hombre de una cultura hegemónica de turno. Ver como “normales” estas situaciones fue un largo proceso en el cual tanto la sociedad como el derecho se vieron inmersas, y en donde la falta de regulación y de interés por parte de las personas en sí permitió que al día de hoy la desigualdad sea tan común como respirar. Esto nos da, aunque trágicamente, una facilidad para ubicar distinciones sociales entre distintas partes y las fundamentaciones de las mismas desde un espectro social y jurídico.

El hecho de generar que la humanidad se halle dividida en hombres y mujeres, lleva a generar dos grandes distinciones fundamentada en cuestiones relacionadas a las grandes categorizaciones y a la materialización de prejuicios por parte de la sociedad-esto será tratado a continuación- atribuyendo a cada una de las partes, adjetivos calificativos que no son más que construcciones estandarizadas en el tiempo, que apelan a lograr una unidad cuando en realidad marcan aún más esta desunión, debido a incoherencias que estas podrían llegar generar. Citare a continuación un ejemplo popular a lo largo del tiempo para poner más en claro esta posición.

Categorizaciones de la binariedad Materialización de prejuicios

Concepciones arraigadas en la realidad tratan con frecuencia como estándares tales como que el hombre debería de realizar trabajos duros debido a que posee mayor musculatura o de que la mujer al tener mayor delicadeza en su tratar debe de realizar trabajos manuales, y por ende la discriminación laboral por motivos “naturales” se vuelve una realidad, basada en concepciones arraigadas en la cultura que son meras construcciones abstractas, materializadas en una diferencia sexual real. En donde la ley natural de la supervivencia del más apto aplicada a la sociedad depende de una persona que adecua la existencia de alguien en un lugar de trabajo. La obviedad de que cada uno cumple un rol determinado en la sociedad, son pensamientos arraigados desde tiempos contruidos a partir de una idiosincrasia en la cual el hombre ocupaba una posición de superioridad en aspectos varios frente a la mujer. Generar el cambio que se cree permanente o inmutable se transforma en una realidad cuando el enfoque es tomado desde otro lugar, tomando como fundamentaciones nociones diferentes a las de siempre. Volcando a la realidad de que al ser todos humanos la equidad se ve a centímetros de lejanía de nuestras propias narices. Un cambio en donde los protagonistas no son grandes burgueses ni grandes empresas, son las personas que caminan por las calles las que hacen funcional este nuevo sistema. A continuación, precisaremos de la historia para mostrar esta diferencia.

La invención de la categoría sexual

La conceptualización de una categoría, genera dentro de las propias concepciones subjetivas de cada uno de los agentes sociales una atribución de calificativos que lleva a que este conjunto de pares, localice y enfoque en ello ideas que pueden no ser las idóneas acerca de la totalidad de la misma, generando un (Des)-conocimiento del colectivo de donde, de un sector selecto se ubica características compartida por los sujetos comprendidos en el colectivo atribuyendo los mismos preconceptos a la totalidad de los comprendidos en la categoría. Generando de la individualidad de opiniones una opinión general formulada a partir de los puntos en comunes compartidos por los agentes

inmersos en esta situación. Lo que podría no ser lo correcto, tratando de un sujeto perteneciente a un abstracto colectivo que hace referencia a la materialidad del mismo a partir de estos comentarios que generan los individuos ajenos a la misma

A partir de esta idea de categorías generada predominantemente por el sector masculino produjo, que un conjunto sea complemento de otro. Como presenta en sus postulados Irigaray, lo femenino pasa a ser un lo "otro" del hombre, pasa a ser una idea que propone una finalización del termino masculino. Esta atribución de no definirse de manera propia, sino que, a partir de una idea ya asentada, pero no necesariamente aceptada, logra generar una dependencia a la hora de la definición del sujeto femenino. Viéndolo como, una oposición de un termino con otro, es decir atribuyendo el opuesto de una característica a la otra parte, concepción que no necesariamente es correcta, pero culturalmente es aceptada como correcta. Ejemplos de estas situaciones son las vividas desde el nacimiento, donde al hombre se le atribuye la aptitud de fortaleza mientras que a la mujer su contraposición, la delicadez. Demostrando que lo femenino no se define como sujeto propio, se define como sujeto dependiente de otro que genera una base de comparación de la cual partir, concepciones que como fue mencionado anteriormente son impuestas socialmente.

Enfocar la sociedad bajo una construcción adjetiva de una sustancia común

A la hora de hablar de una construcción adjetiva hacemos referencia a la gramática básica enseñada en los primeros años en el periodo escolar primario. Aprender que un adjetivo calificativo puede modificar al sustantivo de manera directa puede sonar algo muy antiquísimo en nuestros tiempos, ya que es una etapa que hemos de haber dejado atrás ya hace mucho. Pero si regresamos a estas instancias de la vida y hacemos una pequeña analogía empeñada en utilizar estas concepciones básicas sobre lengua para explicar lo que podría ser una aplicación de la misma idea lingüística, pero en una sobre la realidad, esto podría volver un poco más sencilla la comprensión de esto que puede generar preocupación en mostrar y teorizar, de cierta manera, en cuanto a que sexo como un accidente (bajo las nociones aristotélicas de las mismas)

Si utilizamos algo tan sencillo como decir “esfera roja”, estamos generando con tres palabras una realidad. En la que la esfera, ahora instaurada esta idea en nuestro imaginario, tiene por color el rojo, también atribuido ahora a nuestra idea de “esfera roja”. En la que “roja”, no cumple más que la función de modificar a la “esfera” pero de manera parcial, aunque aplicándose este color de manera absoluta a la cosa en cuestión, lo que permite de esta forma entender que ahora lo que estamos imaginando no es otra cosa que lo que creemos. Ahora si en vez de pensar en la mencionada lo hacemos en una “esfera amarilla” lo que generamos de cierta manera, es la misma “esfera” pero con otra característica totalmente diferente, pues esta ahora es “amarilla”. Pero acá se plantea una gran controversia ¿Es acaso esta la misma esfera?

Para responder esta pregunta vamos a llevar esta discusión a una materia gramatical, en donde va a ser más sencillo su análisis y luego su aplicación a toda esta teorización. Al emplear cualquiera de las referencias anteriores notamos que el sustantivo “esfera” se mantiene, pero modificado por los colores, “rojo” y “amarillo”. Esto no quiere decir que el hecho de que los modifique completamente, la representación de cada una de las esferas va a ser diferente, pues al observar de manera apriorística ambas situaciones en cuestión, notaremos una clara diferencia ¡Estas tiene distinto color! Por lo tanto, podríamos derivar de esta rápida observación que claro, son diferentes. Pero si nos adentramos más en el análisis y recordamos que, el sustantivo no necesita de otras ideas para autodefinirse, esto quiere decir que efectivamente son distintas, en cuanto la misma base tiene diferentes accidentes, pero en cuanto a esencia “esfera” no ve alterado su significado, pues va a seguir siendo el mismo objeto, este o no modificado por el color que se desee atribuirle.

De esta manera me preparo para explicar que, desde mi concepción el sexo vendría a cumplir un rol de color en las situaciones expuestas con anterioridad. Si retrocedemos un poco en el tiempo me gustaría servirme de algunas nociones de Aristóteles y aplicarlas a este tema en cuestión. Utilizaremos de su libro “Metafísica” algunas nociones adaptadas a este análisis con una interpretación un poco más burda de lo que este gran filósofo hablo. Con el empleo de las nociones de esencia y accidente, intentare plantear de alguna manera, esta pseudo-explicación que con anterioridad quise hacer por medio de

la lengua.

Plantearé como manera de apertura de este análisis, con la conceptualización de lo que yo considero son nuestros accidentes humanos, y de los cuales hoy hacemos uso simplemente para dar lugar a diferencias, categorizaciones, distinguir entre minorías y mayorías, y su uso más cruel que es la discriminación, debido a un falso sentimiento de superioridad que intentare dejar atrás con estas concepciones.

De la totalidad de los accidentes, simplemente voy a hacer uso de aquellos en los que nos compete para el objeto de la investigación y, más precisamente, para dar a entender el punto el sexo. Al hablar de sexo como concepto accidental, lo que hacemos desde este punto de vista aristotélico es plantéalo como algo que no puede existir por sí mismo y necesita de una esencia para dar lugar su existencia. Pero siempre teniendo en cuenta de que la esencia no precisa de este para autodefinirse como sí misma, pues esta es como el sustantivo simplemente con ella misma basta para auto sustentar su definición. Por lo que dando a entender esto, el accidente por sí mismo no puede existir y necesita, necesariamente, de la esencia para definirse y dar a entender su propio concepto (pues como sucede con “rojo” de manera aislada este no puede adecuarse de ninguna manera, necesita de un contexto para poder ser entendido con mayor claridad).

A la inversa sucede con lo que vamos a plantear como ser humano, este puede auto definirse de manera propia y no necesita de ninguna manera de un sexo como algo necesario para completar su definición, lo que quiere decir que, si yo parto de manera biológica con un pene o una vagina, esto no me hace menos humano. Lo cual es extraño, en la actualidad pareciera que esto no se cumpliese... nótese aquí mi sarcasmo. Ahora lo que sí es una realidad, es que a este humano con uno u otro sistema reproductor se lo categorice de manera esencial, lo que quiere decir que su accidente forma parte obligatoria para su definición de “hombre” o “mujer”, sea cual fuese con el que uno haya nacido, hablando siempre de esto desde un punto de vista biológico (pues a la hora de la aplicación social, estas categorizaciones, no debería de generar una diferencia de trato entre humanos pares), pero volviendo al tema de que esta categorización parte de un accidente, pues la base de la misma, necesita necesariamente que haya un humano que respalde el acciden-

te. Lo que nos trae de nuevo al eje de la discusión, plantear el humano como esencia, y las categorizaciones del mismo como un accidente, agarrando nociones de la curricular de lengua del sistema educativo primario, “Humano Hombre” o “Humano Mujer”, donde el sustantivo se ve expresado por el término “Humano”, que no varía y puede autodefinirse de manera clara sin que este tenga algún adjetivo que especifique que tipo de adjetivo, y donde “Hombre” y “Mujer” cumplen el rol de este, modificar; volviéndolos así en este análisis el adjetivo que necesita del sustantivo para poder definirse de manera clara.

**El carácter “productivo” de lo colectivo.
Reflexiones, aprendizajes y descubrimientos
antropológicos junto a un grupo
de mujeres de Villa El Libertador**

Victoria Reusa¹

El presente trabajo se desprende tanto de experiencias extensionistas como de una incipiente investigación antropológica, más precisamente etnográfica, ambas con objetivos generales comunes: conocer e intervenir en procesos de politización y organización colectiva desplegados por mujeres de barrios populares de la ciudad de Córdoba. Los recorridos de campo me fueron llevando a un barrio en particular, Villa El Libertador, y a un grupo concreto: “Cosas de Mujeres”, colectivo que surge en el seno de una organización de derechos humanos con larga trayectoria en la zona sur metropolitana. Partiendo de un incipiente análisis sobre las experiencias de trabajo conjunto, propongo compartir una serie de reflexiones, aprendizajes y descubrimientos que fueron interpelando tanto los procesos colectivos, organizativos e identitarios de las mujeres como mis propios procesos de investigación e intervención desde la antropología. Inacabados y sinuosos diálogos que van abriendo preguntas para pensar, colectivamente, sobre el carácter “productivo” del “hacer juntas” (Fernández Álvarez 2016).

La Villa, UniDHos y Cosas de Mujeres: entre la investigación y la extensión

La Casa del Pueblo es sencilla de ubicar: un frondoso palo borracho en su vereda, el amarillo chillón de sus paredes externas y un gran cartel de chapa pintado a mano con el nombre de la organización “UniDHos-Unión por los Derechos Humanos”. Situada en lo que algunas vecinas definen como “la parte vieja”

1 Lic. en Antropología y doctoranda en Ciencias Antropológicas (FFyH, UNC). Becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto de Antropología de Córdoba (CONICET-UNC). Integrante del equipo de investigación “Antropología de la Política Viva en perspectiva comparada” (IDACOR, CONICET-UNC). vic_reusa@hotmail.com

de Villa El Libertador, en esa casa saben encontrarse, semanalmente, las mujeres que participan en “Cosas de Mujeres”.

Este colectivo comenzó a tomar forma propia a fines de 2016. Algunas de las mujeres que lo integran provenían de otro grupo, también formado en el seno de UniDHos, pero que, tras un proceso de diferencias y conflictos, había terminado por fracturarse. Otras se habían ido incorporando, en los últimos años, a través de las relaciones que ellas (principalmente dos militantes de la organización: Clara y Sandra²) habían ido construyendo y sosteniendo con médicas y trabajadores del principal centro de salud de la zona sur de Córdoba: el Hospital Municipal Príncipe de Asturias, ubicado justo a la vuelta de la Casa del Pueblo.

Desde sus inicios, el eje que las motorizó estuvo orientado a la promoción y protección de los derechos de las mujeres, principalmente, en su barrio. Por medio de acciones concretas (como talleres de zumba, caminatas, intervenciones artísticas durante distintas efemérides) o desde su trabajo en la *mesa del hospital*³, nuevas mujeres se fueron incorporando al espacio, llegando a reunir a las 8 que, en la actualidad, participan semanalmente. Todas ellas son vecinas del barrio o de barrios aledaños. Pese a que sus edades difieren (versan entre los 30 y los 60 años), la mayoría se emplean como trabajadoras domésticas informales, son jefas de hogar con hijos y/o nietos a cargo, y son beneficiarias de distintos programas sociales.

A inicios de marzo de 2018, comencé a asistir a las reuniones de este grupo que, en ese entonces, aun no tenía nombre propio. Inicialmente, dos búsquedas movilizaron mi acercamiento. Por un lado, intereses de investigación -en mis deseos por iniciar un doctorado en antropología- en torno a procesos de politización y de organización colectiva en barrios populares de la ciudad de Córdoba. Por el otro, intereses de intervención, procurando ver en qué aspectos mi presencia y mi formación

2 Los nombre de las mujeres han sido modificados para preservar su identidad. También como un intento de diálogo en la escritura, donde ellas mismas puedan reconocer sus historias colectivas y personales, para pensarlas, a su vez, como historias sociales que podrían componer las vidas de otras mujeres.

3 Así denominan al espacio que crearon en la sala de espera del hospital, donde los días lunes -de 9 a 11 hs- ubican una mesa de madera con volantes informativos sobre el grupo, algunas artesanías que producen juntas u otras informaciones sobre los derechos de las mujeres que les parezca relevante difundir.

podían ser útiles a esos procesos.

En esos recorridos, Villa El Libertador apareció como territorio sugerente y posible. Sugerente porque, desde el imaginario social, este barrio y sus alrededores, con sus historias de fábricas y trabajadores, logra trasladarte a los tiempos del Cordobazo, al movimiento obrero organizado y a las puebladas del interior argentino de las décadas del 60 y del 70; Villa El Libertador es, de hecho, recurrentemente referido como “La Matanza cordobesa”⁴. Posible debido a que, durante mi trabajo de investigación de licenciatura, había construido relaciones con miembros de UniDHos, una organización social (posteriormente consolidada como asociación civil) con extenso trabajo en la zona sur de la ciudad. Pese a que históricamente UniDHos abordó múltiples problemáticas que afectan a lxs habitantes de estos territorios, en ese momento, “el” espacio de trabajo más fuerte de la organización era en y junto al grupo de mujeres. Tal como me había comentado Clara, militante social con larga trayectoria de trabajo en barrios populares, este espacio se había ido consolidando, lentamente, a raíz de dos problemáticas que las atravesaba en su cotidiano: las dificultades de acceso a la salud y las situaciones de violencia, vivenciadas principalmente en sus contextos familiares.

Sin tener ni formación ni intereses particulares en temáticas de género, me acerqué una mañana de jueves de marzo al espacio de las mujeres de UniDHos, en la Casa del Pueblo. Los registros de ese primer encuentro, plasmados en mi cuaderno, me permitieron reconstruir las primeras percepciones que tuve de ese espacio: “Estuvimos toda la mañana sentadas alrededor de una mesa hablando de lo que iba surgiendo: sus parejas, sexo, los problemas con los hijos, las enfermedades que sufren. Me chocó mucho que **no hicieran más que hablar, tomar mates y comer criollos**”.

La “improductividad” o el “sin sentido” que yo había observado en/de ese espacio, durante esa primera visita, se iría de-

4 Tomando la palabra del actual presidente del centro vecinal del barrio, una nota del diario de mayor tiraje de Córdoba reafirma la imagen social y política que versa sobre Villa El Libertador, cabecera del distrito más grande de la ciudad, representativa de un amplio sector de las clases populares y trabajadoras, e importante bastión durante las contiendas electorales. Véase: <https://www.lavoz.com.ar/politica/como-se-teje-politica-en-matanza-cordobesa> (consultado: 04/02/2020).

construyendo, por un lado, en mi “estar allí”: asistiendo cada jueves, escuchándolas, almorzando con ellas, acompañándolas a ferias, charlas, encuentros de mujeres, participando -en la medida en que nuestra relación se afianzaba- de lo que ellas iban haciendo como colectivo. Por el otro, en los registros escritos que empecé a generar de cada encuentro. En otras palabras, haciendo aquello que vengo aprendiendo a hacer desde mi formación en antropología: acompañar -vida social- y escribir -transformando en texto “aquello que fue acción vivida” (Peirano, 2014:386)-, con la intención de comunicar algo sobre ese mundo social. Más que cánones metodológicos, estas prácticas se desprenden de una perspectiva de investigación particular, que si bien encuentra sus cimientos epistemológicos en varios clásicos de la antropología, es bien condensada por lo aportes de Julieta Quirós en su apuesta por definir la especificidad y potencialidad del quehacer antropológico: estudiar “vida social” para procurar entender y comprender “lo social” en tanto proceso vivo (Quirós, 2014:48).

Al mes de empezar a acompañarlas, en una de las reuniones de los jueves, Sandra manifestó su interés por crear un volante sobre el grupo para entregar en la *mesa del hospital* y así intentar convocar a nuevas mujeres. Esa propuesta movilizó un intenso trabajo reflexivo e identitario: “Si no sabemos qué somos ni qué hacemos, ¿cómo vamos a convocar a otras mujeres?”, planteó Clara, desde su afianzado rol de referente y de recurrente organizadora de los debates. Mi participación, durante el primer encuentro, consistió en escucharlas y tomar notas de sus comentarios. Ya durante la discusión del segundo jueves me atreví a intervenir para recordarles algunas cuestiones que habían salido en la discusión anterior y que habían quedado plasmadas en los registros. Éstas tenían que ver con las razones personales que las habían llevado a ese grupo y por las cuales habían permanecido: “Me mandaron las médicas del hospital, me dijeron que la busque a Sandra, una rubia de pelo corto y ella me trajo, y ahora no me siento sola” / “Vengo porque me gusta, porque en mi casa me aburro y acá no me siento sola” / “Me quedé porque me gusta el grupo humano, se hablan temas que me interesan y porque quiero salir de la casa, quedarme en la casa me hace mal” / “Para mí lo más importante es salir de mi casa, en mi casa me deprimó y engordo” / “Yo me salvo la vida acá”.

Salir de la casa, no estar solas, salvarse, aparecieron como ejes

que las reunían, y como asuntos a debatir en los siguientes encuentros. De ese trabajo conjunto nació un volante y un banner, materiales en los que acordaron definirse como “un grupo de mujeres que nos acompañamos”.

Pese a que no terminaba de comprender qué implicaba ese “acompañarse”, a partir de esas instancias de acercamiento y de las experiencias de trabajo compartidas surgió un **primer descubrimiento**: las herramientas de investigación que había adquirido en mi formación en antropología podían ser útiles en sus procesos reflexivos, identitarios y organizativos; y, asimismo, el compartir estas instancias podía ser fructífero en mis incipientes procesos de investigación sobre formas de organización colectiva en barrios de Córdoba.

Acompañar-nos

En febrero de este año me reincorporé al espacio colectivo, ya definido como “Cosas de Mujeres”, con una propuesta de trabajo extensionista⁵ y con intereses de investigación más definidos, enmarcados en una beca de doctorado que estaba iniciando. Aunque contaba con la experiencia compartida en 2018, ya en el primer encuentro experimenté un descoloque. Por un lado, porque mi acercamiento se solapaba con el proyecto extensionista de dos psicólogas que venían trabajando con al grupo desde junio del 2018 (curiosamente, desde que las acompaño, no dejo de encontrarme con otrxs profesionales - psicólogxs, médicxs, docentes, comunicadorxs sociales- interesados en intervenir en el espacio y trabajar junto a ellas). Por el otro, porque al tercer jueves la asistencia de las mujeres decayó al punto de terminar encontrándonos, durante casi un mes y medio, solo Clara, las dos psicólogas y yo. Las ausencias se tornaban comprensibles en el marco de lo que estaban (y aún están) siendo sus vidas cotidianas: Celia, desde diciembre, había empezado a trabajar como telefonista en una remisería del barrio en el turno noche. Ya no le alcanzaban los \$6500 del Salario Social Complementario (que había logrado ges-

⁵ Condensada en un proyecto que titulamos “Todo lo que nosotras hacemos: Derechos y organización colectiva de mujeres de sectores populares”, el trabajo está orientado en la misma línea del proceso de co-producción del volante y del banner, con la intención de crear juntas una breve publicación que reúna sus recorridos y proyectos como grupo.

tionar a través de UniDHos), ni las changas de su pareja, para alimentar y poder mandar a la escuela a su hija. Trabajaba jueves, viernes, sábados y domingos de 22 p.m. a 8 a.m por \$500 al día. Mariana, luego de un largo proceso personal (en el cual el grupo tuvo un rol fundamental), había decidido separarse de su marido, en diciembre, tras 30 años de casada. Luego de vivir todo el verano en la Casa del Pueblo, a fines de febrero consiguió un cuarto en barrio Las Flores por \$4000, lo mismo que cobraba mensualmente por cuidar a una niña entre 4 y 6 horas diarias, de lunes a viernes. Sandra, desde principios de febrero, había intensificado su trabajo de militancia junto a un grupo de vecinas del barrio que habitan la “zona crítica” de Villa El Libertador, área más afectada por el ascenso de las napas freáticas, un fenómeno que viene generando numerosos problemas y riesgos habitacionales (hundimiento de pozos negros, fractura de muros de viviendas) y de salud. A su vez, desde 2018 viene acompañando y cuidando a su “compañero”, quien padece de una enfermedad inmunológica, teniéndola gran parte de su semana deambulando por hospitales para conseguirle turnos, medicación, estudios. Romina en 2018 había tenido a Yaco, su segundo hijo. Desde que nació, el niño padece de numerosos problemas respiratorios, imposibilitándola a salir de su casa por ser la única responsable de su cuidado. Sara había comenzado a sufrir intensos dolores de espalda a principio de año, lo que también la imposibilitó a salir de su casa. Magui continuaba haciendo malabares entre su trabajo como revendedora independiente (comprando mercadería en mayoristas y revendiéndola en almacenes del barrio) y como tallerista en proyectos comunitarios. Y Nely, sin dar ninguna explicación, dejó de participar en el grupo. Según comentarios que supo hacerle a Sandra, el espacio “ya no le servía”.

Aunque objetivamente son realidades que tornan comprensible las imposibilidades de sostener su participación en el colectivo, el vaciamiento del espacio de los jueves fue traducido, en una primera instancia, tanto por mí como por las psicólogas, como el fin de “Cosas de Mujeres” (y, con él, el desarme de nuestras propuestas y proyectos universitarios). Fue el vínculo con Clara y mis experiencias previas con ellas, lo que me permitió comenzar a flexibilizar esa idea de cómo debía funcionar ese espacio colectivo, y así poder comenzar a seguir sus acciones cotidianas por fuera del espacio reglado y normado de los jue-

ves. En ello, aprender a distinguir cómo sus relaciones se reconfiguraban: Mariana caía alguna tarde, después de su trabajo, a tomar mates con Clara en la Casa del Pueblo; Clara iba a visitar a Celia a su casa y le llevaba lanas para que tejiera; Sandra acompañaba a Sara a conseguir un turno para que pudiera hacerse una resonancia en el hospital; Magui, cada lunes que podía, buscaba la bolsa con volantes y tejidos del grupo y armaba la mesa del hospital hasta que llegara Sandra. A estas acciones, se le sumaban las fotos que iban compartiendo por el grupo de Whatsapp y las consecuentes conversaciones entre ellas, preguntándose “¿cómo estás?” o diciéndose “te extraño”. En otras palabras, mostrándose interés la una a la otra, respondiéndose y mostrándose afecto.

Puede comenzar a percibir esta nueva (por lo menos para mí) y más imperceptible trama de relaciones, por un lado, al desandar mi propia percepción espacio-temporal, y al adentrarme en el espacio-tiempo social de las mujeres⁶. Esto posibilitó empezar a deconstruir la idea de que los colectivos tienen que funcionar bajo el ideal de un objetivo claro y explícito, sosteniendo una participación estable y comprometida, emprendiendo acciones a largo plazo: si algo me estaban enseñando las mujeres es que la vida en el barrio no funciona como nuestros proyectos universitarios. Por el otro, a través de los recurrentes aportes de trabajos de la antropología de la política que, desde diversos universos de análisis, señalan el carácter inacabado, dinámico, problemático, controversial de los espacios de organización colectiva (Quirós, 2017; Fernández Álvarez, 2016; Manzano, 2011).

Desde estos cruces, comenzó a surgir un **segundo descubrimiento**: Las relaciones interpersonales son un capital sustancial en la vida cotidiana de estas mujeres, quienes, pese o a raíz de las adversidades de sus realidades, (re)hacen sus vínculos en el acompañarse. Un acompañarse que, por momentos, puede ser intermitente, más o menos intenso, más o menos participativo, más o menos conflictivo, pero que continúa sosteniendo la red que, tarde o temprano, las volverá a reunir.

⁶ Espacios-tiempos que también resultan interesantes de leer en clave de género desde la propuesta de Soledad Murillo (2006[1996]), quien analiza la constante interacción entre los espacios-tiempos públicos/laborales y los espacios-tiempos privados/domésticos que experimentamos las mujeres.

Intervenir y descubrir juntas

A principios de mayo, el espacio de los jueves empezó a encontrarse nuevamente. Aunque en vez de reunirse por la mañana, varias propusieron hacerlo a la siesta para que no coincidiera con los horarios de trabajo/descanso de la mayoría. No llegaban a estar las 8, pero, intermitentemente, comenzaron a encontrarse 3, 4, 5, intercalándose jueves a jueves. Una de esas siestas, argumentando de por qué había dejado de asistir al espacio, Celia dijo: “Yo vuelvo si hacemos algo productivo”.

Esos reencuentros y el fuerte comentario de Celia, volvieron a poner en debate “qué es productivo” en sus vidas, momentos que coincidieron con las primeras líneas de esta ponencia. Bosquejos de ideas que empecé a plasmar mientras iba releendo mis registros, desde el cuaderno donde escribo hasta la carpeta que había creado en mi computadora con todas las imágenes que ellas se enviaban por el grupo de Whatsapp: fotos de las actividades de los primeros encuentros con las psicólogas; imágenes de manifestaciones, asambleas, marchas, intervenciones (generalmente enviadas por Sandra); flyers de actividades a las que habían asistido, a las que habían sido invitadas o que les resultaban de interés; fotos de alguna actividad o evento de sus vidas cotidianas⁷.

En un intento por darles algún orden, decidí hacer un power point disponiéndolas cronológicamente y seleccionando las que me parecían más relevantes. Como resultado obtuve 23 diapositivas ordenadas por fecha. La sorpresa más grande fue comenzar a descubrir, a través de las fotos, tres cuestiones que intenté compartir y discutir con ellas:

Las intermitencias de Cosas de Mujeres, o su “hacerse y des-hacerse” siguiendo a Manzano (2011), no es un asunto exclusivo de ese colectivo. En esos tres meses, ellas mismas habían percibido y registrado momentos de mucha participación y actividad, y momentos de vaciamiento de otros espacios colectivos que acompañaban (como la asamblea barrial “Cloacas Ya”, el grupo de mujeres de Las Tablitas, el frente de organizaciones ambientalistas de la ciudad).

Sus presencias y sus ánimos, durante las actividades que

⁷ Al constituirse en un campo relevante de acciones y relaciones sociales, estas imágenes se encuentran sujetas a la estricta confidencialidad que versa sobre cualquier material derivado de las interacciones en campo.

quedaban registradas en las fotos, develaban los diversos intereses y afectos que las movilizaban: A algunas, claramente, las podía hacer feliz marchar, participar de una asamblea, hacer una intervención en el hospital. A otras, las convocaba reunirse a tomar mates, conversar, leer, discutir. Diversidades que, desde sus inicios, habían caracterizado al grupo, y que, podrían recuperarse menos como dificultades y más como potencialidades.

Mas allá de las interrupciones que había tenido el espacio, en el transcurso de estos tres meses ellas habían hecho muchas cosas juntas: se habían reunido, habían conversado, habían discutido, se habían reído -y mucho-; habían ido a una feria, a dos marchas, a varias asambleas del barrio; habían armado numerosas veces la *mesa del hospital*; habían intentado encarar un relevamiento ambiental en la zona crítica de Villa El Libertador¹; habían compartido -sea de manera presencial o por whatsapp- numerosos acontecimientos y situaciones de sus vidas; habían empezado a tejer, más recientemente, para poder generar juntas algún ingreso extra.

El power point surgió, sin saberlo, como un medio para comunicar las percepciones que iba decantando sobre los procesos, particularidades y sinuosidades que iban atravesando al grupo. Todas compartieron con entusiasmo esas ideas, las cuales también pudieron ver reflejadas en sus propias fotos. Para mi sorpresa fue la misma Celia la que leyó la intención “no dicha”, y ni siquiera del todo consciente, de mi power point: “Aunque algunos piensen que somos vagas porque solo nos juntamos a tejer, charlar y tomar mates, prefiero venir a engordar con ustedes que hacerlo sola en mi casa”.

¿Qué tendrá socialmente eso de “productivo”? Mientras se consolidan y multiplican las condiciones estructurales de exclusión, vulnerabilidad y precariedad tanto laboral como de la vida en general (Lorey, 2016), el colectivo pareciera tornarse en una vía para sobrevivir, resistir y tornar posible la existencia social en el barrio.

Bibliografía

Fernández Álvarez, M. I. (2016). (Ed.) *Hacer Junto(as). Contornos, relieves y dinámicas de la política colectiva*. Buenos Aires: Biblos.

Lorey, I. (2016). *Estado de Inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños.

Manzano, V. (2011). El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires. En M. Grimberg, M. Hernández Macedo, M. y V. Manzano (Ed.) *Antropología de tramas políticas colectivas: estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: EA.

Murillo, S. (2006 [1996]). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.

Peirano, M. (2014) Etnografía não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377-391.

Quirós, J. (2014), Etnografiar Mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología. *Revista Publicar*, (17), 47-65.

Quirós, J. (2017). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “política colectiva”? Sinuosidades de lo político, lo económico y lo común en el interior rural de Córdoba, Argentina. Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). Posadas: FHyCS, UNaM.

“El proceso de recuperación”: un análisis de las representaciones en torno a lo femenino y la maternidad al interior del ex Centro clandestino ESMA.

Agustina Richter¹

Introducción

La ponencia en cuestión se enmarca dentro de mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología, en el cual busco indagar a través de las memorias de “mujeres sobrevivientes” cómo operó la normativización de género en momentos donde se produce un quiebre en los *contratos civilizatorios* (Elías; 2001), como lo fue la última dictadura cívico militar.

Para problematizar dicho interrogante empírico, me encuentro realizado un análisis biográfico de trayectorias y experiencias, en sintonía con entrevistas a mujeres “sobrevivientes”. Por su parte también, a comienzos de este año tomé conocimiento de la muestra museográfica “temporaria” ²“Ser mujeres en la ESMA: testimonios para volver a mirar” que se encuentra en el Museo Sitio de Memoria ESMA, con el tema que me convocaba la tesis. Aquí, los relatos de violencia sexual y de género

¹ Lic en Antropología - FFyH- UNC

² El Museo Sitio de Memoria ESMA presenta intervenciones museográficas en todas las salas abiertas al público. Durante los meses de marzo y hasta junio del corriente año, se ha intervenido en algunas salas con la muestra temporaria “Ser mujeres en la ESMA: testimonios para volver a mirar”. Puedo observar y distinguir la muestra “temporaria” de la permanente por las siguientes características: en la “permanente”, los ploteos de los textos están realizados con letras negras y caligrafía estándar; y escritos en un lenguaje genérico masculino. Esta cartelería original que forma parte de la intervención “permanente” relata a lo largo del guión museográfico cómo funcionó el Casino de Oficiales (lo que ahora es el Museo Sitio de Memoria ESMA) durante la última dictadura, haciendo foco en cada una de las salas abiertas al público. Esta cartelería original ha sido intervenida en alguna de sus salas por la muestra “temporaria”, que atañe a este trabajo. Ésta última se caracteriza, según mi apreciación, por ser un trazo a mano en color violeta que irrumpe sobre los textos originales a modo de señalización sobre el lenguaje genérico masculino: allí donde el guión museográfico original hablaba de, por ejemplo “los prisioneros” o “los desaparecidos”, se ha corregido añadiendo “a/as” para hacer referencia a “las prisioneras” o “las desaparecidas”.

sufrida en los Centros Clandestinos de Detención (CCD) son representados a partir de testimonios judiciales en un guión museográfico.

Actualmente, me encuentro analizando etnográficamente dicha muestra, en donde me pregunto: *¿De qué manera está representado el “ser mujer” en la muestra?* Y para ir un poco más allá, *¿Cuáles son las prácticas consideradas como generizadas para el guión museográfico?* *¿Cómo estas son leídas en clave de género?* *¿Qué es considerado como violencia sexual y como se representa?* En este sentido, noto a los largo del guión museográfico cómo la multiplicidad de testimonios judiciales giran en torno a relatos de violencia sexual al interior del ex CCD, por lo que puedo percibir el carácter central que adopta la violación en sí misma con respecto a otras humillaciones o deshumanizaciones como por ejemplo el hacerlas desfilas desnudas, la falta de asistencia médica y las condiciones de hacinamiento en las que vivían las embarazadas.

Es con respecto a estas últimas en lo que centraré la discusión en este texto, haciendo foco en dos intervenciones en particular: una es el panel “Vivas nos queremos: el arte de la simulación”, que se encuentra en la sala “Historia de la ESMA”; y otra es la “Pieza de las embarazadas” ubicada en el tercer piso del Museo de Sitio. He decidido realizar este recorte puesto que a través de ellas puedo problematizar aquellas otras prácticas que, a mi modo de ver, se consideran como generizadas para el guión museográfico y que representan otras formas del “ser mujer” en el ex Centro clandestino que no necesariamente se condicen con el trato vejatorio de la violación.

1. LAS INTERVENCIONES

1. 1. “Vivas nos queremos: el arte de la simulación”

Este es el título de panel que analizaré en este apartado. El mismo panel se encuentra en sintonía con otros tres (“Ser mujeres en la ESMA: testimonios para volver a mirar”; “Lo personal es político: las formas cotidianas de la violencia” y “Sororas: hacia una política de los afectos y el cuidado”) que representan la muestra “Ser mujeres en la ESMA: testimonios para volver a mirar” en la sala “Historias de la ESMA”, ubicada en la planta baja del Museo de Sitio, ex Casino de Oficiales.

Observo que este panel posee un fondo blanco sobre el cual se encuentra ploteado en color violeta “VIVAS NOS QUEREMOS: el arte de la simulación”, y más abajo un texto descriptivo con letras negras y caligrafía estándar. Los títulos se encuentran aumentados en su tamaño de fuente con respecto a sus respectivos subtítulos y a su vez se diferencian en cuanto a su caligrafía: mientras que los primeros están ploteados en una tipografía estándar, en los segundos noto un trazo manuscrito y un tamaño de fuente más chico. En este sentido puedo percibir a través de la observación de este panel (aunque estas características se encuentren en los otros cuatro paneles que encuentro en la sala), como los títulos responden a frases o categorías utilizadas por el movimiento feminista en el presente, mientras que el trazo manuscrito de subtítulos a modo de “corrección” personal (que se expande a lo largo de la muestra museográfica “temporaria”), reflejan a mi modo de ver, experiencias del pasado. En sintonía con esta jerarquía, puedo inferir la relevancia que adquiere en la intervención museográfica “temporaria” el análisis realizado, desde el presente, sobre los relatos de experiencias del pasado reciente al interior del ex centro clandestino.

Ahora bien, con respecto al texto ploteado, éste narra una breve introducción al “proceso de recuperación de prisioneros” que el grupo de tareas de la ESMA llevaba a cabo tanto para mujeres y varones. Consistía en “rehabilitarlos y rehabilitarlas moralmente y políticamente” a través de una readaptación en el modo de comportarse, hablar y vestirse “de acuerdo al estereotipo femenino impuesto por los represores”. En este sentido, el carácter generizado se encuentra presente en la muestra volviendo sobre algunos fragmentos de testimonios que aluden a las “señales de recuperación” que mostraban las prisioneras:

“Uno tenía que dar señales de recuperación: para las mujeres era ser más femeninas, maquillarnos, vestirnos de otra manera, ponernos pollera. Pero también se nos ponía a prueba permanentemente. Esto es, hablar de alguno temas donde uno trataba de no traicionarse a sí mismo en ese intento de demostrar algo así como que uno estaba recuperándose, para lo que ellos era la recuperación” (Adriana Ruth Marcus; Testimonio Juicio ESMA; Causa 1270; 9/9/10 en “Ser mujer en la ESMA: testimonios para volver a mirar”).

Más adelante, el guión museográfico continúa con el siguiente testimonio:

“La otra cosa que hacían era sacarnos a cenar, no sé si en una o tres oportunidades me toco ser una de las elegidas. De pronto llegaba un Pablito (guardia) y decía: acomódense para salir a cenar. No había mucho para acomodarse, convengamos que los atuendos no eran los más modernos pero uno trataba de estar lo mejor posible y el que tenía la pinturita, le prestaba al otro, porque también forma parte del Proceso de recuperación. No íbamos convirtiendo en “señoras” (Linda Noemí Actis Goretta; Testimonio juicio ESMA; Causa 1270; 7/5/12 en “ser mujer en la ESMA: testimonios para volver a mirar”).

El hecho de ir convirtiéndose en “señoras” puede ser pensado en relación con los significados que a partir de allí se generan y que encuentro nucleados en “lo femenino” como categoría clasificatoria y de representación. Con esto hago referencia a pensar cómo a través de estos pasajes planteado, los significados que se generan en torno al “ser más femeninas” están representados en “maquillarse”, “vestirse de otra manera”, o como dice Linda Noemí “acomodarse para salir” y “estar lo mejor posible” y “ponerse pollera”. Pienso que estas representaciones de “lo femenino” se encuentran estrechamente ligadas a determinados gestos *performativos de género* (Butler; 1990), puesto que en la consecución de realizar actos ligados al género femenino como interpretación constante de normas y tabúes culturales, como por ejemplo “maquillarse” o “ponerse pollera”, una se “hace señora”. Puedo problematizar, como esa “recuperación” tenía que ver particularmente con restablecer ese ideal de femineidad que había sido despojado de las mujeres en su paso por las organizaciones políticas.

1. 2. “Pieza de las embarazadas”

A esta sala denominada “pieza de las embarazadas” accedí como parte de mi recorrido por el tercer piso del Museo de Sitio, en sintonía con lo que propone el guión museográfico. A este último piso del ex Casino de Oficiales llegué luego de subir

las escaleras que desde la planta baja, conectan los distintos pisos del edificio. Al subir las escaleras y llegar al tercer piso del edificio, me topo con un cartel indicativo de las salas que allí se pueden recorrer. Con una flecha señalando hacia la izquierda, se encuentra la sala “capucha”; mientras que “capuchita”; “pieza de las embarazadas”, el “baño” y “pecera” se ubican en el sector que se encontraba a mi derecha. En este piso del edificio noto la siguiente disposición espacial: “capucha” y “pecera” se ubican en los dos extremos, conectadas por un pasillo que va dejando a sus costados las salas de “capuchita”, la “pieza de las embarazadas” y el “baño”.

Luego de registrar la sala “Capucha” continuó con el recorrido por el pasillo que conecta ambos extremos de este último piso, donde me veo obligada a pasar por dos cuartos laterales y un baño. Los primeros, uno en frente del otro, eran las “PIEZA DE LAS EMBARAZADAS”. Aunque forman parte de la muestra “permanente” del Sitio de Memoria, ambos están intervenidos con información acerca de las condiciones en la que las embarazadas convivían allí:

“Hay registro de más de 30 embarazadas que pasaron por la ESMA, aunque se sospecha que el número es aún mayor. Varios/as niños/as nacidos/as en este lugar pudieron ser restituidos a partir de 1983 gracias a la lucha de sus familias y de Abuelas de Plaza de Mayo.”

Como parte de la “muestra permanente”, se anexó en el panel ploteado con vinilo negro, un fragmento de un testimonio en color violeta:

“También, y como mujeres, yo compartí mi cautiverio con Adriana Clemente que estaba embarazada. Llegó con meses de embarazo y se fue unos meses antes de parir. Recuerdo que jamás recibió atención médica. Alguna vez la llamaron y le preguntaron tres cosas. Y ahí sostuvimos, como pudimos, su embarazo” (Andrea Bello; Testimonio Juicio ESMA; 20/03/2013).

La muestra de ambos cuartos, es sintética en términos de textos descriptivos; no obstante interpeladora. Con esto, hago referencia a una pregunta los atraviesa: “¿CÓMO ERA POSIBLE

QUE EN ESTE LUGAR NACIERAN CHICOS?” y a las numerosas cartas de las madres ploteadas en los paneles. Considero que el sólo hecho de formular esa pregunta invita a quien recorre la muestra a realizar casi obligadamente un análisis de la espacialidad del lugar. En este sentido me refiero a pensar en esas cuatro paredes que recubren cada cuarto, sin ventanas, de unos 3x5 mts en donde convivían mujeres embarazadas, sin asistencia médica; y donde también daban a luz.

Considero a partir de mi recorrido mientras registraba las intervenciones del Museo, cómo el dispositivo museográfico en esta parte de la muestra en particular adquiere relevancia a nivel de los sentimientos y de los afectos para interpelar a quien lo recorre. La inocencia con la que a menudo se asocia a las embarazadas y/o madres, se yuxtaponen con el carácter particular que adquiere estar embarazada en el centro clandestino. En este sentido, noto cómo la muestra apela también a la exposición y la vulnerabilidad diferencial en la que se encontraban las mujeres: no solo con respecto a los hombres, sino también respecto de otras mujeres no embarazadas.

ALGUNAS REFLEXIONES:

Es interesante pensar las distintas atribuciones que se generan en torno al “ser mujer” al interior del centro clandestino; y en este sentido, encuentro en los aportes de Heritier (2007) “masculino/femenino: disolver la jerarquía” y Le Bretton (2002) en su trabajo “Antropología del cuerpo y la modernidad”, ciertas categorías de análisis que pueden enriquecer este trabajo.

En un primer momento, veo reflejadas a las mujeres que estaban siendo parte del “proceso de recuperación” como la representación de lo que la autora denomina la *figura criminal femenina*. Esta figura es la representación negativa de las cualidades femeninas, es concebida como el “desvío que muestra el aspecto oscuro de lo femenino” ya sea que ejerza violencia sobre sí misma o sobre otros; o que también, deje de ser sujeto de deseo y se encuentre en la menopausia. En este sentido, considero que las militantes setentistas habían trasgredido los roles de género que las destinaba al espacio doméstico y privado, realizando actividades históricamente masculinizadas por lo que habían dejado de “ser señoras”. Pero aquí, considero que hay otra cuestión que se yuxtapone y es que, siguiendo

los aportes de Tello (2012), “la acción de las organizaciones es recordada como una actividad que implicaba la violencia, pero dentro de una cantidad de representaciones y acciones regidas por lo “político”;³ organizaciones dentro de las cuales las militantes setentistas habían formado parte. Según Heritier (2007), la violencia ejercida por las mujeres es no solo es vista como una trasgresión a la frontera entre los sexos. En este sentido, puedo pensar cómo el proceso de recuperación podría ser pensado como un castigo a la violencia de las mujeres; el hecho de mostrar señales de recuperación, en este punto, considero que tiene que ver con reestablecer *lo femenino* en “las mujeres”.

Un segundo momento de reflexión se lo otorgo a pensar los embarazos de las mujeres al interior del centro clandestino, prestándole una especial atención a la relación entre sujeto-cuerpo que allí noto establecida. Para ello vuelvo sobre los trabajos de Le Bretton (2002) para pensar el *momento de crisis* que significa estar en un centro clandestino, y cómo éste provoca un nivel de conciencia por parte del sujeto con respecto a su cuerpo que en situaciones habituales se encuentra en disociación. A esto, me gustaría agregarle que la condición de embarazada es un agregado que impide el *ocultamiento sensorial* del cuerpo y que a su vez se impone sobre la sujeta como forma de recordarle su *naturaleza carnal*. En este sentido, las torturas ejercidas sobre los cuerpos de las “embarazadas” (entiéndase por torturas no solo las vejaciones físicas, sino también el negarles atención médica, y las condiciones de hacinamiento en las que se encontraban durante el embarazo) no puede ser analizada, a mi modo de ver, en términos de violencia tradicional; sino que aquí se llevó a cabo un uso de la *violencia extrema*⁴(Na-

3 En su trabajo, Tello (2012) expone las significaciones que se generan en torno a las categorías de organizaciones “armadas”, “político militares” al interior de la comunidad de ex militantes y cómo estas clasificaciones entre actividades políticas y “militares” tenía que ver también con otras cuestiones como por ejemplo la organización de militancia. Luego de retomar un análisis a una de sus entrevistadas, dirá que “Si bien en las organizaciones lo militar jugaba un papel central, “armadas” no resultó ser un adjetivo representativo para María, ya que dentro de las apreciaciones sobre las organizaciones y la militancia, lo “político” es lo que le daba forma a lo “militar”, revelando esto la tensión y la relación establecida entre violencia y política.

4 Nahoum- Grappe (2002) analiza el uso de la violencia extrema para el caso de la depuración interna de la Ex Yugoslavia. En esta línea, la violencia extre-

houm- Gappe; 2002) puesto que hay una particular intención de hacer sufrir más a un cuerpo que ya se encuentra vulnerable por el hecho de estar gestando, y este más añade un coeficiente de deshonra y de degradación al dolor que padece la víctima.

Dicho esto, leo también esta violencia ejercida sobre los cuerpos gestantes de estas mujeres como como la representación de la dominación masculina sobre un cuerpo femenino en contexto de *situación límite* (Pollak; 2001). Pero a su vez, esta dominación, a mi modo de ver, es también un mecanismo de reestructuración de *lo femenino*; y aquí es donde vuelvo sobre Heritier (2007) para pensar en la fecundidad como atributo de *lo femenino*. La autora dirá:

“Las mujeres no son dominadas por su condición sexual de mujeres, ni porque tengan una anatomía diferente, ni porque naturalmente tengan maneras distintas de pensar y de actuar diferentes de los hombres, ni porque son frágiles e incapaces, sino porque tienen el privilegio de la fecundidad y de la reproducción de los varones”

Considero que tanto la intervención en la “Pieza de las embarazadas” así como el “VIVAS NOS QUEREMOS: el arte de la simulación”, reflejan no sólo los distintos tipos de violencia sexual; sino también esos otros modos o esas otras implicancias del “ser mujer” en los Ex centros clandestinos como lo son la femineidad y la maternidad.

ma tiene que ver con la necesidad de hacer sufrir más a la víctima; y que este sufrimiento provoque satisfacción en el verdugo. La violencia extrema para la autora, es el uso de una violencia particular que se diferencia de la violencia tradicional puesto que adquiere una cuota de crueldad: “El gesto violento es menos preciso: rompe y destruye la cosa o el ser enemigo en cuanto obstáculo. La escalada cruel quiere algo más que la derrota del otro: la crueldad quiere arruinar la víctima ante sus propios ojos, hacerle lamentar haber nacido, deconstruirla hasta en el vientre materno; la víctima debe vivir lo bastante como para acompañar con toda su conciencia el camino de su propia desfiguración”.

Bibliografía

Butler, J. (1990): *"El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad"*. Buenos Aires: Paidós.

Elías, N. (2001): *"El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas"*

Heritier, F. (2007): *"Masculino/femenino: disolver la jerarquía"*.

Nahoum- Grappe, V. (1996) *"El uso político de la crueldad: la depuración étnica (Ex- Yugoslavia, 1991-1995)"*.

Le Bretton, D. (2002): *"Antropología del cuerpo y la modernidad"*. Buenos Aires: Nueva visión.

Pollak, Michel y Heinich, N. *"Memoria, olvido, silencio. La construcción social de identidades ante situaciones límite"*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Tello, M. (2012): *"La vida en fuego. Un análisis antropológico sobre las memorias de la "lucha armada" en los '70 en Argentina"*

Jóvenes y sexualidades: la apuesta por la politización.

Agostina Torriglia¹

El siguiente trabajo propone recuperar una práctica de intervención desarrollada con jóvenes en un IPEM en el marco de la tesina de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCS UNC, procurando generar algunos aportes para pensar el ejercicio de las sexualidades desde los derechos humanos.

Múltiples son las preguntas posibles en torno a la configuración y la construcción de las sexualidades en la actualidad. En contextos de auge de discusiones y debates públicos sobre la sexualidad como derecho y la disputa por la soberanía de los cuerpos, se promueve también la restauración de discursos y prácticas anti-derechos que buscan clausurar la sexualidad al ámbito de la familia (asociándolo a lo privado) reafirmando ordenamientos heteropatriarcales, binarios y hegemónicos.

Proponer un análisis situado sobre cómo las juventudes construyen y ejercen su sexualidad requiere recuperar una crítica hacia las perspectivas adultocéntricas para concebir a los jóvenes como sujetos de derecho. Inscribir estas reflexiones en clave interseccional aportará a identificar cómo las condiciones de género, raza, clase operan diferencialmente en la configuración de las sexualidades.

El abordaje de la sexualidad en el marco de los derechos humanos tiene como punto de partida la apuesta por su politización. Algunos interrogantes posibles se erigen en torno a ¿cómo les jóvenes disputan/construyen contra-sentidos en torno a las sexualidades?; ¿qué lugar ocupan las experiencias de la construcción de juventudes y sexualidades no hegemónicas?; ¿qué vetas/puntos de fuga se habilitan desde las políticas públicas para la producción de sexualidades libres?

Para intentar dar respuestas a estas cuestiones retomo entrevistas, registros de cuadernos de campo y encuestas realizadas que se constituyeron como fuentes de acceso a la información durante el proceso de intervención pre-profesional que

¹ Agostina Torriglia. Licenciada en Trabajo Social FCS, UNC. Becaria del proyecto "Construyendo sexualidades libres: juventudes y autonomía en el ejercicio de derechos" SEU, UNC (2019-2021)

da origen a estas reflexiones.

Sexualidades como derecho humano

El conjunto de estas reflexiones se inscribe en un proceso de intervención desarrollado durante el ciclo lectivo 2018 en el marco de la tesina de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, FCS, UNC. Realizamos una intervención desde el campo de la atención primaria de la salud (APS), insertándonos en un espacio educativo para trabajar con jóvenes escolarizados.

La intervención se constituyó a partir de la implementación de un espacio de consejerías en salud sexual integral en un IPEM de la zona sudeste de Córdoba, habilitando para los jóvenes de la institución el acceso a información, orientación y asesoramiento en materia de derechos sexuales y derechos reproductivos. Abordamos diversas cuestiones vinculadas a las sexualidades desde su integralidad: relaciones sexuales, cuidados, identidad de género, cuerpos, placer y consentimiento como aspectos significativos en el marco del derecho a la salud integral.

Pensar en cómo se configuran las sexualidades de los jóvenes requiere en primer instancia recuperar un modo de entenderlas. En ese sentido, se recupera la definición propuesta por la OMS que expresa que la sexualidad refiere a la multiplicidad de aspectos donde las formas de pensar, sentir y desear, los valores y las prácticas son atravesados por la interacción de factores biológicos, socioeconómicos, psicológicos, culturales, éticos, espirituales y religiosos.

Resulta imprescindible recuperar que existen múltiples y diversas maneras de transitar y construir la sexualidad, donde entran en juego maneras hegemónicas (heteronormativas y binarias) y estructurales de entenderlas, que se ponen en diálogo con experiencias y trayectorias singulares de las juventudes. En ese sentido, nombramos a las sexualidades en plural para reconocer su diversidad de expresiones.

La apuesta política por jerarquizar las sexualidades tiene que ver con reconocer y visibilizar su integralidad que se expresa en la vida cotidiana; la sexualidad se manifiesta, se construye y se pone en juego en nuestros modos de ser y estar en el mundo, de construir relaciones, discursos y prácticas.

La sanción de la Declaración Universal de los Derechos Hu-

manos (1948) se erige como momento fundante para que los Estados en sus compromisos y obligaciones, traducidos y materializados en políticas públicas, reconozcan un conjunto de derechos que son inherentes a la condición de la existencia humana. Se definen a partir de un conjunto de principios que se constituyen como puntos de partida para el diseño, implementación y evaluación de políticas. Los derechos humanos son universales ya que corresponden a la totalidad de las personas, son también imprescriptibles en tanto no tienen caducidad, son inalienables ya que no pueden ser transferidos y en ese sentido son también irrenunciables ya que no se puede renunciar a ellos.

Este marco normativo al que los países han adherido y que tiene traducciones locales a través de un conjunto de legislaciones y normas específicas, obligan a pensar en que las respuestas e intervenciones del Estado, es decir las políticas públicas deben orientarse al cumplimiento de estos principios para tender al efectivo ejercicio de los derechos humanos trascendiendo su nominación y dando lugar al desarrollo de políticas públicas orientadas por el enfoque de derechos.

Al referirnos a que la sexualidad se pone de manifiesto en múltiples aspectos del desarrollo de la vida les sujetos, podemos decir que es posible pensarla en el marco de los derechos humanos en vinculación con el desarrollo personal y colectivo. En el encuentro entre los derechos humanos y las sexualidades emerge la apuesta por su politización en tanto es preciso reconocer que las posibilidades de ejercer los derechos vinculados a la sexualidad están condicionadas por un conjunto de representaciones, prácticas y discursos que operan como restricciones o habilitadores.

En este sentido el feminismo interseccional desarrollado por Viveros Vigoya (2016) nos aporta herramientas para complejizar este análisis, poniendo en evidencia que los diferentes atravesamientos de género, raza y clase de les sujetos configuran posiciones diferenciadas. La condición de género opera en el ejercicio de la sexualidad en el marco de una sociedad estructuralmente desigual donde el patriarcado impone modos de ser y condiciona modos de estar que desde una lógica binaria asienta roles y asignaciones específicas según la condición de género.

El desarrollo de la experiencia de intervención pre-profesional se orientó fuertemente a trabajar sobre el ejercicio de dere-

chos sexuales y derechos reproductivos de les jóvenes, con una fuerte impronta de reforzar la dimensión política de la sexualidad, es decir, orientando la intervención en dirección hacia la apuesta por su politización.

Recupero a Morgade (2006) cuando sostiene que “la sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas” (p.2). El disfrute y la habilitación al deseo están fuertemente condicionados por los paradigmas hegemónicos que (re)producen ordenamientos sociales profundamente desiguales.

Durante este proceso entendimos como central el trabajo en torno a fortalecer aquellos procesos de problematización de las sexualidades hegemónicas y orientamos la intervención a potenciar el ejercicio de la(s) sexualidad(es) como dimensión emancipatoria de la subjetividad. Nos propusimos desmontar aquellas representaciones, discursos y prácticas naturalizadas que ubican a las identidades no hegemónicas, a mujeres y disidencias en una posición diferencial. Lo hicimos a partir del entrecruzamiento de los campos de la salud y la educación ya que consideramos que los procesos de salud entendidos integralmente tienen lugar en la multiplicidad de territorios donde las juventudes transitan, y en ello, la escuela ocupa un lugar privilegiado.

Jóvenes sujetos de derechos

El ejercicio de reflexionar acerca de la sexualidad como derecho humano se potencia en situarla en procesos concretos. Aquí el recorte se constituye a partir del trabajo con juventudes. Estos sujetos, históricamente contruidos y pensados desde una perspectiva adultocéntrica y desde una temporalidad futura, no son sino, las futuras generaciones, no son presente tanto como futuro, proyecciones o proyectos posibles en el mejor de los casos.

Históricamente les jóvenes han sido pensados desde un lugar pasivo, de no-sujetos y desde la temporalidad del futuro. En nuestro país el pasaje de un paradigma tutelar a un enfoque de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes permite recuperar a las juventudes desde su condición de sujetos de derechos, protagonistas en la producción de los

mismos y hacedores de realidad.

En el campo de la salud en general y de la salud sexual específicamente, estas miradas se materializan en el reconocimiento del derecho a la toma de decisiones vinculadas a la sexualidad de forma autónoma. Sin embargo esta habilitación lejos está de garantizar condiciones concretas o de operar sobre los obstáculos que a ella se sobreponen. En esta línea, durante la intervención desarrollada propusimos una reflexión y revisión sobre las prácticas de cuidado de la salud sexual desde una perspectiva de géneros, proponiendo también que el consentimiento y la exploración de los deseos tuvieran un lugar central.

Incorporar el enfoque de derechos implicó en lo concreto reconocer a las juventudes a partir de sus intereses, experiencias e inquietudes, es decir, insistir en potenciar los recorridos y recuperar las trayectorias para pensar estrategias de abordaje que impactaran en el horizonte de acceso a derechos.

La intervención se enmarcó en la recuperación de dos políticas sociales principalmente: el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR) creado en 2002. Ambos se orientan al cumplimiento de los derechos de les jóvenes a transitar y construir una sexualidad libremente, a partir de contar con herramientas y recursos (materiales y simbólicos) para la toma de decisiones de manera autónoma.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral realiza la importancia de mirar las cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos sociohistóricos, promoviendo su desnaturalización.

Por su parte, el PNSSyPR establece acciones orientadas a la promoción, prevención y asistencia de la salud a través del acceso a información, métodos anticonceptivos y prestaciones para la población. Se propone fortalecer la toma de decisiones autónomas a partir de “potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable” (art 2) y busca promover la atención de la salud sexual de jóvenes y la creación de Consejerías en Salud Sexual y Salud Reproductiva en los servicios de salud pública en todo el país.

Politización de las sexualidades

Comprender cómo se vivencia y configura la sexualidad de las juventudes con las que trabajamos requiere no sólo recuperar las diversas prácticas, representaciones y los discursos de les jóvenes, sino también analizar las matrices y estructuras sobre las que éstas se producen y entrecruzarlas también con el conjunto de respuestas estatales. En suma, invita a recuperar lo situado, el territorio de lo local en articulación con los marcos sociales, políticos y culturales en que se insertan los procesos.

Politizar la sexualidad implicó situarla dentro de los procesos de salud integral proponiendo su resignificación a través de la resemantización que incorporara muchos otros aspectos que hacen a la salud integral y que se vinculan a las sexualidades. Implicó a su vez, problematizar la visión hegemónica que dentro del campo de la salud reduce la sexualidad a su dimensión reproductiva recogiendo principalmente aquellas cuestiones vinculadas a las relaciones sexuales y los cuidados (para prevención de embarazos y transmisión de infecciones de transmisión sexual) para proponer un abordaje de la sexualidad desde su integralidad.

De ese modo, apostamos a profundizar sobre las nociones de deseo y consentimiento para recuperar que la salud sexual desde su integralidad refiere no sólo a la dimensión reproductiva sino que se constituye mas allá; se expresa no sólo en las relaciones sexuales, sino en las diversas maneras de vincularnos con otros, de disfrutar del propio cuerpo donde es posible habilitar el expresarse genuina y libremente.

Durante la intervención trabajamos en un primer momento sobre el análisis de las representaciones en torno a la dimensión reproductiva de la sexualidad recuperando las trayectorias y experiencias de las juventudes del IPEM. Esto nos permitió a recoger otros emergentes que fueron surgiendo y que pusieron en evidencia la multiplicidad de cuestiones que configuran la sexualidad. Disputar el corrimiento de los márgenes para pensar las sexualidades en los campos autorizados (reconociendo que el de la salud se constituye en uno) significa una apuesta concreta por la politización.

Instalar en el ámbito público (en el patio del recreo de una

escuela) un espacio de consejerías en salud sexual integral para el abordaje de las sexualidades y los derechos, nos habla de una propuesta con el horizonte en el ejercicio de derechos. Esta experiencia procuró constituirse como una intervención -en el marco de políticas públicas- orientada a jerarquizar la cuestión de las sexualidades mostrando su emergencia desde la demanda de los jóvenes y mostrando la importancia de jerarquizarla como derecho.

Argüello Pazmiño (2012) ofrece una interpretación acerca de cómo “las sexualidades (...) constituyen un campo de disputa, un ámbito de politicidad” (p.184). Recuperar este aporte nos remite a la politización porque es allí donde se ponen en juego, se imprimen sentidos y donde se habilitan o restringen maneras de transitar los espacios y construir la propia identidad. La escuela como espacio de encuentro, intercambio y construcción de subjetividades y formas de pertenencia e identificaciones ocupa un lugar privilegiado en la disputa por esos sentidos acerca de qué sexualidades pueden existir en lo público.

Si la sexualidad es política es porque el deseo lo es. Es decir, porque el deseo (en sus alcances y sus límites) da forma a tipos de relacionamiento con el otro, y a sentidos y reificaciones sobre el tipo de relaciones sociales y sexuales permitidas, estimuladas o prohibidas. (Argüello Pazmiño, 2012, p. 184)

Instalar en las aulas y en los espacios públicos de la escuela temáticas vinculadas a derechos sexuales y derechos reproductivos implica poner en tensión los sentidos desde los cuales transitan las sexualidades los jóvenes. Politizar la sexualidad significó asumir el desafío de disputar las maneras de relacionamiento hegemónicas, los roles y estereotipos. Es decir, la disputa por los ordenamientos sociales que proponen posiciones desiguales, profundamente patriarcales, desde el binarismo y la heterosexualidad.

Desafíos actuales en clave de derechos humanos.

Si bien el enfoque de derechos se traduce desde hace algunos años en marcos normativos y legales específicos y en políticas públicas concretas, existen múltiples desafíos para continuar interviniendo en realidades crecientemente complejas.

El contexto latinoamericano y nacional actual caracterizados por el recorte de derechos, la ausencia de políticas sociales

integrales, la agudización de las desigualdades, de avanzada de las corrientes ideologías neoconservadoras y de un sistema capitalista y patriarcal, aumenta exponencialmente las desigualdades deja a mujeres y jóvenes en un lugar de exposición particular.

Las conquistas obtenidas con la obtención de diversos marcos normativos y con la implementación de políticas y programas no nos habla por sí misma de transformaciones orientadas al cumplimiento de los derechos humanos; nos desafía a utilizar esas herramientas para dar respuestas integrales a quienes históricamente ocupan posiciones de desventaja frente a otros sujetos privilegiados (varones, blancos y heterosexuales centralmente).

La perspectiva de derechos requiere ser revisada a la luz de los procesos sociales y políticos que expresados y materializados en los feminismos y desde las disidencias, dejan en evidencia la necesidad de complejizar la mirada. Nos habla también de la necesidad de atender a las desigualdades estructurales incorporando herramientas de intervención específicas que atiendan el complejo de dificultades/obstáculos que las juventudes, mujeres y disidencias atraviesan para pensar el ejercicio de sexualidades donde el placer y el deseo tengan un lugar central.

El proceso de intervención pre-profesional y su posterior sistematización mediante la producción de una tesina procuraron “constituirse como aportes para reflexionar acerca de las experiencias posibles dentro del campo de la salud y en los espacios educativos, donde les jóvenes puedan reconocerse desde su potencialidad como actores capaces de interpelar y transformar su realidad a través de experiencias colectivas” (Bravin, Hayas, Torriglia, 2019, p. 56)

Esta producción que desde ahí se dispara es en suma, un ensayo más en el camino de jerarquizar las sexualidades como derecho, de habilitar y buscar potenciar las experiencias disruptivas, contrahegemónicas y orientadas por la libertad de la toma de decisiones de las juventudes.

Bibliografía

Acevedo, P. (2012). *Investigación y la Intervención con Jóvenes. En I. J. Villa Alejandro, Culturas Juveniles. Disputas entre Representaciones Hegemónicas y Prácticas*. Salta, Argentina. Noveduc.

Argüello Pazmiño, S. (2012). *El proceso de politización de la sexualidad: identificaciones y marcos de sentido de la acción colectiva*. Revista Mexicana de Sociología, Vol 75 N° 2. México.

Bargallo, M. L. (2012) *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina. Min. de Educación de la Nación.

BRAVIN, HAYAS, TORRIGLIA (2019) *Representaciones sociales de las juventudes desde la sexualidad. Experiencia en el IPEM 12 Anexo*. Tesina de grado, Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

Esteban Galarza, M. (2006) *El estudio de la Salud y el Género: Las Ventajas de un Enfoque Antropológico y Feminista*. Revista Salud Colectiva, Vol 2 No 1. Buenos Aires, Argentina.

Esteban Galarza, M. (2008) *Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes*. Universidad del País Vasco.

Grassi, E. (2003) *Estado, cuestión social y políticas sociales. En Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal*. Buenos Aires, Argentina. Espacio editorial.

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes : amor, placer y control en la Argentina contemporánea* . Buenos Aires, Argentina. Ed. CICCUS.

Laurell, C. (1986) *El Estudio del proceso salud-enfermedad en América Latina*. Montreal. AMALC

Morgade, G. (2006) *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Revista Novedades Educativas No 184. Buenos Aires, Argentina.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Rabitnikof, N. (2008) *Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas*. Iconos, revista de Ciencias Sociales. Num 32. Quito, Perú.

Viveros Vigoya, M (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada de la dominación*. Debates Feministas No 52. Bogotá, Colombia.

Saberes en Diálogo

2020

