

Coloquios de Educación en Derechos Humanos. Ediciones hasta el presente:

2006 en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

2008 en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina

2011 en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

2012 en el Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile

2013 en la Universidad Federal de Goiás, Brasil

2015 en la Universidad Nacional de Lanús, Argentina

2017 en la Universidad de la República y Universidad Católica, Uruguay.

América Latina se enfrenta a grandes desafíos. El respeto a la dignidad humana interpela nuestra región en términos de desigualdad, pobreza, discriminación, concentración mediática, necesidad de ampliación del derecho a la educación, expansión de derechos económicos, sociales y culturales, como así también formas de procesar y actualizar el trabajo sobre la memoria vinculada al pasado reciente. Pero además, necesitamos continuar construyendo una identidad común y contrahegemónica. Nuestra región es, al mismo tiempo, escenario de lucha, de participación y de experiencias de activismo social que la distinguen y la diferencian.

La educación en derechos humanos constituye una herramienta fundamental para promover sociedades más justas, más sensibles a la presencia de los otros, y más dispuestas a asumir la lucha por la inclusión, la igualdad y el reconocimiento.

Red Latinoamericana
y Caribeña de Educación
en Derechos Humanos



Educación en Derechos Humanos en América Latina

Victoria Kandel, Néstor Manchini y Matías Penhos (compiladores)

Educación en Derechos Humanos en América Latina Construyendo perspectivas y trayectorias



Educación en Derechos Humanos en América Latina



Universidad Nacional de Lanús

Rectora
Dra. Ana Jaramillo

Vicerrector
Dr. Nerio Neirotti

Comité Editorial
Daniel Bozzani
Pablo Narvaja
Francisco Pestanha
Ramon Alvarez



Red de Editoriales de
Universidades Nacionales



EDUNLA
COOPERATIVA

29 de Septiembre 3901
1826 Remedios de Escalada, Lanús,
Provincia de Buenos Aires, Argentina
Tel (54 11) 5533 5600 int. 5727
publicaciones@unla.edu.ar
www.unla.edu.ar/public

La fotocopia mata al libro y es un delito.

Educación en Derechos Humanos en América Latina

Construyendo perspectivas y trayectorias

Victoria Kandel, Néstor Manchini y Matías Penhos (comps.)



Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Kandell, Victoria

Educación en derechos humanos en América Latina : construyendo perspectivas y trayectorias / Victoria Kandell ; compilado por Victoria Kandell. - 1a ed. - Remedios de Escalada : De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2017. 124 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1987-90-0

1. Derechos Humanos. 2. Educación. I. Kandell, Victoria , comp. II. Título. CDD 341.48

Victoria Kandel, Néstor Manchini y Matías Penhos (compiladores)

Arte y Diagramación: Rubén Fernández

ISBN 978-987-1987-90-0

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida la reproducción si la expresa autorización por escrito.

© Victoria Kandel, Néstor Manchini y Matías Penhos

© 29 de Septiembre 3901

1826 Remedios de Escalada, Lanús,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel (54 11) 5533 5600 int. 5727

publicaciones@unla.edu.ar

Es un honor presentar la memoria del VI Coloquio Latinoamericano de Educación en Derechos Humanos, “*Educación en Derechos Humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias,*” con la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). También es una buena oportunidad para agradecer a Ana Jaramillo, Rectora de la UNLa, Mario Lozano, Rector de la UNQ, a Gustavo F. Palmieri y Victoria Kandel, del Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Eduardo Luis Duhalde” de UNLa, y a Andrés Delich y Diego Filmus de OEI Argentina, con quienes trabajamos en esta iniciativa.

Desde hace más de cincuenta años, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha trabajado en las escuelas y en las comunidades educativas contribuyendo a transformar los sistemas educativos en la región. En este proceso, la OEI ha aportado una visión integradora del derecho a la educación por medio del desarrollo de políticas e iniciativas inclusivas. La OEI emprendió un mayor compromiso con la educación para todos, cuando en el 2010 los Ministros de Educación de la región aprobaron el proyecto *Metas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*, un ambicioso programa que apunta lograr un desarrollo histórico en la educación regional.

El Programa *Metas 2021* reconoce que la educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la

inequidad. No es sencillo que la educación ciudadana alcance sus objetivos si al mismo tiempo no existe el compromiso del conjunto de las instituciones políticas y sociales con el reconocimiento de todas las personas como ciudadanos con plenitud de derechos.

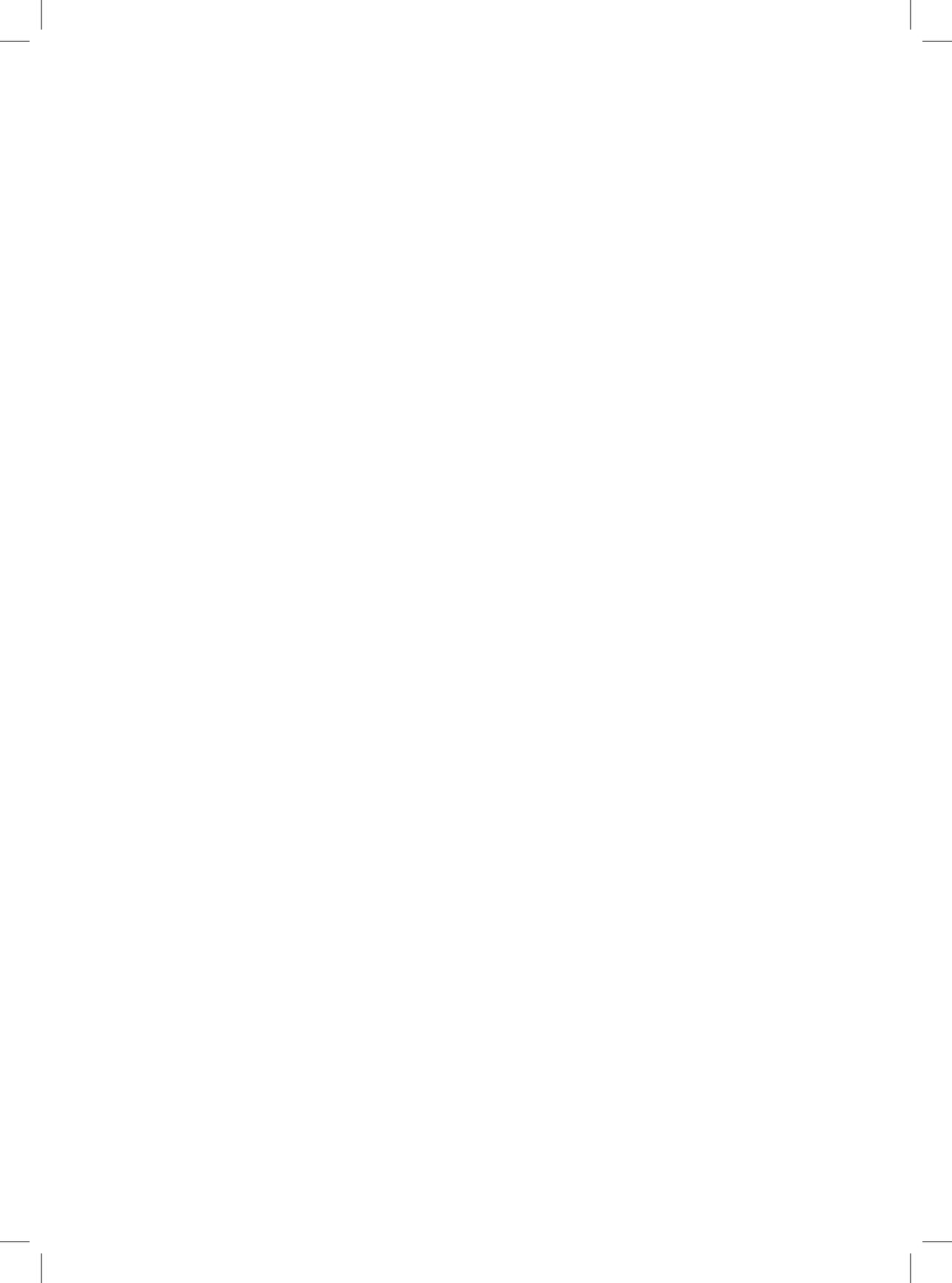
Para concretar esta visión, en el marco de la XXIII Conferencia de Ministros de Educación celebrada en 2013, se firmó el acuerdo entre los Ministerios de Educación de Colombia, de El Salvador y de Uruguay, y la OEI para la creación y desarrollo del Instituto Iberoamericano para la Educación en Derechos Humanos (IDEDH-OEI). Inaugurada su sede en la oficina de OEI Colombia en 2014, con coordinaciones regionales en las oficinas de Uruguay y El Salvador, el IDEDH propone fortalecer la promoción y observancia de los derechos humanos, el buen gobierno, la administración pública, los valores cívicos y democráticos, los derechos de la primera infancia, la ciudadanía y convivencia pacífica de los ciudadanos en los países iberoamericanos.

En este sentido, desde la OEI y el Instituto, creemos que los Coloquios Latinoamericanos de Educación en Derechos Humanos son una herramienta fundamental para promover sociedades más justas y más dispuestas a asumir la lucha por la inclusión, la igualdad y el reconocimiento en nuestra región, y celebramos la publicación y difusión de esta memoria.

Ignacio Hernaiz
Director - Oficina OEI-Mercosur en Uruguay
Coordinador Regional - Instituto Iberoamericano
de Educación en Derechos Humanos

Contenido

Introducción Victoria Kandel, Néstor Manchini, Matías Penhos	11
Construyendo relaciones de igualdad entre géneros en la escuela Rosa Mujica	17
Conversando en torno a la educación en derechos humanos desde una mirada controversial y dilemática Abraham Magendzo	33
Entre memórias e Direitos Humanos Solón Viola, María Nazaré Tavares Zenaide	39
Experiencias y metodologías para la EDH Ana Penchaszadeh, Aarón Atias, Victoria Kandel, Ignacio Hernaiz	57
Comunicación, derechos humanos y educación Damián Loreti	81
La democratización de la comunicación en la educación superior Néstor Manchini	89
Comunicación, educación y derechos humanos en clave emancipatoria Alejandro Kaufman	115



Introducción

La educación en derechos humanos es una herramienta fundamental para promover sociedades más justas, más sensibles a la presencia de los otros, y más dispuestas a asumir la lucha por la inclusión, la igualdad y el reconocimiento. Como educadores en derechos humanos, habitantes de Latinoamérica y el Caribe, comprendemos y asumimos la responsabilidad de promover una educación comprometida con la democracia, la no discriminación, la memoria, la lucha por la justicia, la igualdad y la paz.

Es que las normas internacionales vienen consagrando claramente el derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación. Tal como señala el Artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “PROTOCOLO DE SAN SALVADOR”, en sus incisos 1 y 2:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación.
2. [...] la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz [...] la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz”.

Consideramos que una genuina educación en derechos humanos deberá estar asentada en compartir información, difundir derechos y construir herramientas para la promoción, defensa y garantía de todos los derechos. Asimismo, mediante la educación en derechos humanos aspiramos a sembrar en nuestros alumnos y alumnas las semillas que los interpelen y los movilicen a la intervención, a la participación, a constituirse en agentes de cambio, donde la memoria histórica, la verdad y la justicia estén integradas en la vida cotidiana.

En este marco, celebramos la publicación que llega a vuestras manos. La misma condensa lo ocurrido en el VI Coloquio Latinoamericano de Educación en Derechos Humanos, que hemos denominado “EDH en América Latina. Construyendo perspectivas y trayectorias”, coorganizado por las Universidades Nacionales de Lanús y Quilmes. Nuestra intención fue visibilizar experiencias de formación y educación en derechos humanos en los diferentes contextos nacionales y locales, asumiendo a la educación como una tarea que comprende y a su vez desborda los espacios formales.

En muchos de nuestros países estamos asistiendo a escenarios de retracción de derechos, de cuestionamiento sobre ciertas ideas de igualdad y de justicia que asumíamos hace dos años como consensuadas e intocables. Sin embargo, vemos retroceder en materia de institucionalidad democrática, de derechos laborales, de derecho a la información, como así también observamos un avance del poder económico que es insensible a la condición humana. La desigualdad se profundiza, y las expectativas de construir sociedades más justas e incluyentes se ve, por momentos, más distante.

En este contexto, reafirmamos nuestro compromiso con la educación en derechos humanos, herramienta emancipatoria por excelencia pues, como nos enseñó el maestro Paulo Freire: “Enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.

Identificados con la necesidad de promover y ampliar espacios para la educación en derechos humanos, docentes e investigadores de distintos países de la región, nos hemos ido sumando a la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos. El intercambio creciente entre las distintas instituciones de la mayoría de los países que integran América Latina y el Caribe le imprimieron a la red un dinamismo que puede visualizarse, virtualmente, en el sitio renovado <https://www.redlati-nadeedh.com.ar/>. De ahí la perseverancia de los coloquios y la riqueza de los encuentros.

El presente volumen se compone, entonces, de las conferencias y mesas redondas que fueron protagonizadas con especialistas de la región, y por un cd con las ponencias de los participantes que, desde distintos lugares del continente, concurrieron y compartieron el trabajo que realizan en materia de educación en derechos humanos. El cd contiene documentos de interés para la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos, como así también más de cien ponencias que fueron presentadas por colegas de la región.

En cuanto a los trabajos reunidos en este volumen, encontramos el texto de Abraham Magendzo, que logra interpelar al lector con la perspectiva de la educación controversial. La educación controversial busca “sacudir” a los alumnos, al invitarlos a tomar postura, defender ideas, y asumir el desafío de la argumentación y la persuasión. Rosa María Mujica Barreda describe con pasión y compromiso una experiencia de educación y empoderamiento que se viene desarrollando con niños y niñas de Quisipicanchi, en Perú. Solón Viola, Maria Nazaré Tavares Zenaide y Thiago Vieira Pires describen con agudeza y profundidad parte del proceso de memoria vinculado al pasado reciente que actualmente vive la sociedad brasileña. Al mismo tiempo, el libro da cuenta de dos mesas redondas que tuvieron lugar en el Coloquio: una sobre enseñanza y otra sobre comunicación. La mesa sobre formas de enseñanza se centró en la descripción y análisis de experiencias y formas de abordaje de la educación en derechos humanos en distintos ámbitos educativos. Ana Penchaszadeh describe la génesis y el funcionamiento de un dispositivo denominado “Repensar la inmigración en la Argentina. Valija de materiales para pensar la inmigración en y desde la escuela”, que se preparó para la formación de formadores en el sistema de educación argentino. Victoria Kandel presenta la experiencia que desde 2014 se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Lanús, en el seminario de Justicia y Derechos Humanos, asignatura obligatoria para todos los estudiantes de esta casa de estudios.

Por su parte, Aarón Attias ofrece una descripción del programa Formarnos, dispositivo interuniversitario de formación abierto a la comunidad, que cuenta con módulos temáticos que se trabajan en la modalidad de taller en distintas universidades de la Argentina. Por último, Ignacio Her-

naiz relata algunas experiencias de formación y promoción de la participación ciudadana que se despliegan en Uruguay, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos.

El panel sobre comunicación y derechos humanos se complementó con los aportes de Alejandro Kaufman quien pone el acento en la perspectiva y expectativa emancipatoria que contiene la conjunción de campos que confluyen y se construyen en la complejidad de la vida cotidiana de los pueblos. Por su parte, Néstor Manchini relata hallazgos que la investigación, docencia y extensión permiten visualizar en la búsqueda de una mayor democratización de la comunicación en la educación superior, esencial para que la enunciación de los derechos humanos sean una realidad experimentada. Damián Loreti completa el panel resaltando el valor que lo jurídico ha ganado en los procesos de formulación y aprobación de leyes más democratizadoras y portadoras de los derechos humanos en la región, sin descuidar el protagonismo que los sujetos deben ejercer.

Cabe destacar que el VI Coloquio de EDH contó con un fuerte respaldo, expresado en el amplio trabajo de representantes de organismos públicos argentinos (Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Derechos Humanos de Nación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) y regionales (Instituto de Políticas Públicas y Derechos Humanos del Mercosur; Oficina Regional Sudamérica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos; Organización de Estados Iberoamericanos; Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos) que tomaron parte activa en este evento y generaron aportes que enriquecen el camino que se transita en la Educación en Derechos Humanos.

Victoria Kandel
Néstor Manchini
Matías Penhos





Construyendo relaciones de igualdad entre géneros en la escuela

La experiencia de las Escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú

Rosa María Mujica Barreda

Buenos días a todos y todas, y en primer lugar agradecer por esta oportunidad de compartir con Ustedes en este coloquio. Me insistieron muchísimo en que en esta oportunidad comparta con ustedes la experiencia, para desde la experiencia poder entender cómo educar en derechos humanos en la realidad concreta y en la práctica concreta. Una de las cosas que siempre nos dicen los maestros, sobre todo, después de múltiples talleres sobre derechos humanos, sobre educación en derechos humanos, es -¿Y...cómo se hace? no? Entendemos la teoría perfectamente, y estamos de acuerdo. Pero ¿cómo se hace? ¿Cómo esa teoría se convierte en una manera de trabajar en el aula y fuera del aula? Con niños y con adultos, con personas alfabetizadas pero también con aquellas personas cuyo lenguaje es básicamente el oral y no tienen ni han tenido la oportunidad al acceso a un lenguaje escrito. Entonces elegí “una experiencia”, una experiencia que todavía está en curso, que es una experiencia que lo que buscó fue retener a las niñas rurales en la escuela, estamos hablando de una realidad dura, de una realidad Quechua-hablante, eso es una escuela, a 4000mts d altura, de una red de escuelas (30 en total), todas situadas en estos paisajes, a los pies de un Apu de un nevado maravilloso que se llama el Aunsangate, y todas esas escuelas quedan entre los 3500mts y 4500mts de altura. Las condiciones que encontramos a la llegada fue de una enorme pobreza, y las niñas tenían un promedio de escolaridad de 3 años, es decir en 3er grado de primaria las niñas abandonaban la escuela. El desafío fue plantearnos: ¿y qué hacemos? ¿Cómo educadores/as en derechos humanos transformamos esa realidad? Finalmente de lo que trata la educación en derechos humanos es de transformar realidades, es de convertir realidades de injusticia en posibilidades de igualdad, realidades de no libertad en posibilidades de libertad, de dignidad, de recuperación de sentidos de la vida.

Varones y niñas comenzaban prácticamente al mismo tiempo su escolaridad, pero en 3er grado de primaria comenzaba la línea ascendiente para los varones y la descendiente para las niñas. Eso hacía que el analfabetismo fuera enorme y que las niñas, las mujeres a muy pronta edad constituyeran familias y con eso se terminaba su oportunidad de continuarse desarrollando.

La razón de ser de esta intervención entonces fue una opción preferente en las niñas y decidimos que la intervención debía tener como columna vertebral el tema de Derechos Humanos, el tema de Derechos Humanos encarnado en una realidad concreta, ¿desde dónde? ¿Cómo entrar a esta realidad donde hay una cultura que hace y que contribuye a que la niña NO pueda terminar la escuela? Una cultura que consiste en pensar que las niñas o las mujeres están para hacer las tareas domésticas, que son los varones los que tienen que ir a la escuela y que por lo tanto la escuela no está construida para las niñas, es una escuela que invisibiliza las características diferenciadas de las niñas y eso lo podía ver, por ejemplo, uno claramente en los servicios higiénicos, que no reunían las mínimas condiciones de privacidad y que hacía que las niñas a la primera menarquia abandonara la escuela.

Esto sumado además al terror de los padres y madres de familia de que las niñas quedaran embarazadas fuera de sus planes de lo que era formar una familia, entonces y esos embarazos se producen no solamente por compañeros de aula, sino también por maestros!

Tenemos un gravísimo problema de abuso sexual de muchos maestros en estas escuelas, pero también por los caminos, porque muchas de esas niñas para llegar a la escuela tenían que caminar dos y tres horas cada día y regresar otras dos y tres horas a sus casas cada tanto. Como ven la realidad y la problemática nos enfrentaba a múltiples causas que teníamos que abordar de manera integral, y aquí hay una primera cosa: no es posible pensar en un proyecto o en una intervención de educación en Derechos Humanos si no partimos de la realidad. Hay que conocer esa realidad, hay que comprender esa realidad, hay que abrir el corazón a esa realidad, hay que entender que hay cosas maravillosas, que hay que mantener en esas realidades, y que hay cosas dolorosas que hay que cambiar.

Una de las cosas que a mí más me impactó, por ejemplo, fue cuando hicimos una investigación sobre cómo se sentían los padres de familia, una

de las cosas que nos dijeron es que “no les gustaría ser mujeres, porque se sufre mucho”. Entonces, reconocer esa realidad de sufrimiento fue fundamental para el proceso. En esa intervención lo que buscamos fue agarrar todos los elementos que rodeaban a la niña, entonces es lo que nosotros llamamos la metodología en pinza; vimos que era indispensable trabajar con padres y madres, sin ellos nada cambiamos.

Las niñas y los niños pasan muchas horas en casa y en la misma casa se veía esta diferente asignación de tareas a las niñas y a los niños, o a la madre y al padre, ésa realidad teníamos que enfrentarla, para dar más oportunidades a las niñas pero también para cambiar la realidad de las mujeres porque, obviamente si nosotros llevábamos a las niñas a la escuela, las madres se quedaban sin ayuda en casa, entonces a su sentimiento de sufrimiento, por el hecho de ser mujeres, se iba a sumar un nuevo sufrimiento, que era el no tener ninguna ayuda en casa cuando las niñas no estuvieran. Entonces no podíamos tapar un problema pero abrir otro! ¿no? porque si bien nuestra opción preferencial eran las niñas, las mujeres, además muy jóvenes: 18, 20 años, 22 años, 25! También tenían derecho a que su vida tuviera sentido, a recuperar sentidos y, eso nos obligaba, por lo tanto, a tratar y a buscar cambiar roles.

Cuando comenzamos esa intervención nos criticaron muchísimo nuestros amigos antropólogos, nos dijeron “A ver” ¿Y cómo Ustedes van a trabajar derechos humanos en un mundo Quechua hablante? Con una cosmovisión andina, si los derechos humanos es una teoría occidental!, Ustedes están haciendo “penetración cultural” en esas comunidades!

Y tuvimos una única respuesta, que además yo la aprendí de justamente de Pérez Aguirre, el gran educador Uruguayo del que hemos aprendido tanto y al que tanto le debemos, creo que todos los latinoamericanos (y al que todavía extrañamos). Perico decía, y tiene un libro que se llama así: “Según el dolor con que se vive” Es decir, los derechos humanos tienen que partir de la experiencia propia de dolor o de alegría. Pero es desde los anteojos del dolor que uno logra transformar cosas y transformar realidades. Entonces, trabajar derechos humanos desde ese dolor... No éramos nosotros, los que llegábamos a una realidad distinta, los que íbamos a cambiar nada! Ni siquiera a decidir qué había que cambiar... y qué no hay que cambiar.

La decisión era: hay que cambiar, aquello que produce dolor. Pero ¿quién decide qué produce dolor?: La propia gente!

No somos nosotros con una historia y con una educación y una cultura distintas los que vamos a determinar qué produce dolor y qué no. Hay cosas que probablemente a nosotros no nos gustan, pero eso no es un problema. Es la propia gente del lugar la que tiene que determinar qué es aquello que quiere cambiar porque le gusta, porque la hace sufrir. Y qué es aquello que tiene que permanecer, porque le produce profunda satisfacción, alegría, felicidad y da sentido a la vida.

Eso fue el primer aprendizaje. O sea el trabajo en educación en derechos humanos, no es un discurso moralista, ni hay nadie que tenga la verdad, la verdad se construye en ese diálogo a partir de esa realidad, de ese sentimiento, en este caso de esas madres y padres que vivían una experiencia determinada, y hacía que las mujeres se sientan sobrecargadas, aplanadas. También en la segunda pinza, digamos... que teníamos que trabajar y que fue la primera en la práctica fueron los maestros y las maestras. El desafío era entonces transformar esa escuela, para que esa escuela fuera espacio de acogida para las niñas especialmente, y también para los niños, por supuesto. Si no lográbamos transformar esa escuela, de nada valía la intervención. Y la escuela era una escuela autoritaria, era una escuela aburrida, era un maestro que dictaba clase y los niños y las niñas al frente! Verticalmente, autoritariamente, en líneas, en filas, eran niñas que se tapaban así... la cara para hablar, o se metían debajo de la mesa. Por supuesto que la maestra o el maestro no se daba el trabajo de llamar a una niña al frente, porque suponía que no sabían ni tenían nada que decir. Entonces había que transformar a ese maestro y a ese aula. Entonces el segundo gran desafío fue el trabajo con “los maestros”.

Y la tercera parte, el tercer grupo con el que intervinimos fueron directamente los niños y las niñas, entonces fue el trabajo en aula, con ellos y ellas, para ir construyendo en ellos la conciencia de equidad, la conciencia de derechos, la conciencia de que la igualdad es posible, y de que las niñas valen tanto como los niños; y que los dos tienen el mismo derecho a una educación de calidad.

Ese fue el desafío, y entonces era poner en práctica como todo aquello teó-

ricamente que habíamos construido a lo largo de nuestra vida, pero que en teoría a veces es muy bonito, pero cuando uno se enfrenta a la realidad concreta, pues nos enfrentamos a tener que aprender, desaprender y re aprender muchísimas cosas. Esta fue nuestra hipótesis, con que comenzamos esta intervención, en la medida que los maestros comprendan y se solidaricen con la situación de inequidad de las niñas, hagan de la escuela un espacio de acogida para ellas y cuenten con la propuesta curricular, los materiales pedagógicos y la metodología que los ayude a incorporar la perspectiva de género en la escuela.

Y en la medida que los padres de familia, en especial “las madres”, reconozcan a los niños y a la niñas como sujeto de derecho, y valoren la educación de sus hijas como medio para su desarrollo personal y social, se logrará que las niñas asistan a la escuela, permanezcan en ella, y terminen, cuanto menos, la escuela primaria.

Pero qué baja la meta, ¿no? ¿La escuela primaria, en pleno siglo XX?

Y a veces nos olvidamos que esa realidad existe mientras estamos peleando por los doctorados y por los “post-doctorados” cuando tenemos la realidad que ni siquiera hemos logrado cumplir el derecho a la educación de la primaria!

A veces nos olvidamos y nos hemos comido el cuento de que ya estamos todos camino al desarrollo y que un poquito más, y ya nos podemos juntar con los países europeos, no mirando la realidad que tenemos al frente...

Una de las transformaciones que nos propusimos con nuestra intervención tuvo que ver con los servicios higiénicos. Logramos hacer en las treinta escuelas servicios higiénicos separados porque también vimos que el tema de la infraestructura era un tema clave en este tema de la igualdad. Si nosotros no ofrecíamos aulas cálidas, acogedoras, alimentación básica para niñas que venían sin alimento, y servicios higiénicos diferenciados y dignos, no estábamos transformando profundamente la realidad de las personas.

¿Qué hicimos con los maestros? Vamos a explicar brevemente qué hicimos con cada grupo para entender de qué manera los derechos humanos se convirtieron en el centro. Con los maestros lo primero que tuvimos que hacer fue ampliar sus conocimientos, una cosa que a mí me sorprendió muchísimo, por ejemplo, es que casi ninguno conocía los derechos de los

niños y las niñas. Habían pasado por el pedagógico, por la universidad y nunca en su vida habían aprendido que los niños y las niñas tienen derechos, y por lo tanto si los niños y las niñas eran objeto y no sujeto, obviamente el sistema falla.

La ampliación de conocimientos en los docentes sobre los derechos humanos, sobre los niños y las niñas, y sus realidades, sobre la metodología de trabajo en el aula, la didáctica concreta de trabajo, sobre la equidad de género, fueron temas que incluimos en la capacitación. Pero lo interesante es que esta ampliación de conocimientos no fue desde la teoría, yo quiero insistir en eso; nosotros decimos mucho y lo repetiremos “que la teoría es el método, que la teoría se juega en el método”. Una charla como la que estoy dando yo ahora, contraviniendo lo que yo creo que debe ser el proceso pedagógico entra por aquí y sale por aquí, ¡bien rápido!

Dicen que el espacio más pequeño entre una brillante idea es justamente el que a veces pasa de un oído al otro pero no pasa por el cerebro y menos pasa por el corazón. Y una idea que no pase por el corazón, no se queda. Entonces la segunda cosa que aprendimos es que lo que no se siente, no se entiende. Y lo que no se entiende no interesa. Esta primera frase no es mía, por supuesto, es de un gran maestro Venezolano: Simón Rodríguez. Simón Rodríguez fue el maestro de Simón Bolívar y él decía eso, decía que “lo que no se siente no se queda”, y ya nosotros atrevidamente completamos su frase y dijimos “lo que no se entiende no interesa”.

Entonces ¿cómo hacer que el proceso de sentir y de entender se produjera en este proceso de adquirir nuevos conocimientos? Por ejemplo: partimos de trabajo con los maestros desde sus propias historias, releendo sus propias historias y sus propias vidas y lo hicimos como un juego, tenemos muchos juegos (de mesa) que bueno habrá algún otro momento para hablar sobre el juego y sus roles porque ¡“el juego” tiene un poder que es realmente impresionante, en procesos de cambio de las personas adultas!. Un ejemplo de juego que inventamos para jugar con padres y madres de familia es el de las preguntas. En este juego lo que se hace es preguntar sobre su realidad y sobre su vida y sobre sus sentimientos y sobre sus conocimientos, entonces hay preguntas para contestar uno, hay preguntas para contestar en grupos, hay preguntas divertidas para romper el hielo y ...entre

las preguntas, por ejemplo, hay cosas de -¿qué te hizo sentir feliz cuando eras estudiante, o cuando eras niña o niño? ¿Qué te hizo sufrir? ¿Por qué lloraste alguna vez en tu vida? o-¿qué es aquello que te hace sentir bien hoy en día o cuál es tu sueño de vida? ¿Qué quieres hacer de tu vida? Luego se trata de identificar o construir 10 derechos básicos de los niños y las niñas. Este juego permite hacer eso, un diagnóstico, pero desde el diagnóstico ellos solitos descubren qué saben y qué no saben! Pero sobre todo descubren, y muchas veces por primera vez, pueden decir lo que sienten. Porque los maestros y maestras no estamos acostumbrados a sentir, o al menos a expresar lo que sentimos. Nuestra formación pedagógica ha sido una formación académica, totalmente racional. Y nos hemos olvidado de que la razón es parte del conocimiento pero no es todo el conocimiento y que si no trabajamos la razón y el sentimiento que la acompaña y que la reinterpreta tampoco podemos cambiar. Entonces el juego fue fundamental, siempre comenzábamos con juegos, con muchas dinámicas y eso permitió que ellos solos se dieran cuenta: esto lo sabemos, esto hemos convertido, esto hemos vivido y desde su propia historia eran capaces de pensar en qué está pasando con las niñas.

“Yo fui niña y lo sentí y viví esto y ahora estoy haciendo que esta niña viva lo mismo que yo viví”.-”yo abandoné la escuela porque me pegaba mi maestra”, dijo una madre de familia, “me agarraba de los pelos, me los jalaba. Yo le lloré a mi padre para que me saque de la escuela y ahora por culpa de ese maestro soy analfabeta” ...Son testimonios durísimos... esa persona terminó diciendo:- “y ese mi maestro” sigue en la escuela, sigue enseñando.

Entonces cruzar lo que las madres nos iban diciendo con lo que nosotros íbamos transmitiéndole a estos maestros fue potentísimo. Porque era enfrentarlos a las consecuencias de ser maestro, a la enorme responsabilidad de ser un maestro de un tipo o de otro tipo, a ser consciente de que “por mi culpa” muchas niñas abandonaron la escuela y no las pude retener. Pero no quedarnos en la culpa porque hubiera sido trágico. Sino mirar eso como experiencia. Y esos intercambios permitieron decir cosas como: “yo puedo ser de otra manera”.

Recuerdo a una maestra que ya se iba a jubilar y nos dijo: “yo no me puedo

jubilar... si recién voy a comenzar a ser maestra de verdad, yo me tengo que quedar, más tiempo”.

Cómo resignificar experiencias, conocimientos, no desde la culpa pero sí desde la mirada crítica, todos nos hemos equivocado, nosotros también. Es humano equivocarse, lo importante es darse cuenta que se haya equivocado uno y por lo tanto ¡cambiar! Y eso es una cosa como fallamos todos los procesos con los maestros, porque los maestros tienen miedos instalados: tienen miedo a ser evaluados, tienen miedo a la nota, actúan en función de lo que el que está adelante quiere de ellos. Entonces por ejemplo, en todos los talleres comenzábamos diciendo “vamos a premiar a los que se equivocan”, “los que se equivocan van a recibir un caramelo” y entonces todo el mundo decía: “y... Por qué?”. Era la manera de romper el miedo a equivocarse.

Y les decíamos: porque cuando alguien se equivoca, es la perfecta oportunidad para aclarar cosas, para profundizar temas, para discutir, para intercambiar. En cambio cuando uno cree que todo está clarito y perfecto, es el perfecto terreno para equivocarse porque uno no sabe al final cómo un mensaje, o como un trabajo llegó al aquí, al participante, al que está escuchando, o al que está construyendo un proceso distinto. Entonces eso de “celebrar el error”, de “celebrar la equivocación” fue muy bueno porque rompió el miedo, por supuesto que no habían notas en el proceso y habían múltiples evaluaciones: escritas, orales, pero como no habían notas, y como era ese proceso de entender de que “si me equivoco, no pasa nada”, “no se cae el mundo” “ni depende que siga en la escuela, o no”.

Sino que “equivocarse es una manera de seguir aprendiendo”, liberó a los maestros en sus posibilidades de intervención, de preguntar, de repreguntar y de cambiar.

Con ellos entonces además construimos toda una propuesta, yo diría que la construyeron ellos. La propuesta fue la de transversalizar los derechos humanos ya desde el primer taller, que en el básico, lo que se llama “el reto de educar en derechos humanos”, cuando uno llegaba a la escuela ya encontraba todo alborotado: lo primero que encontraba, por ejemplo después del primer taller eran que todas las sillas habían sido cambiadas, todas estaban en círculo, en grupos, ¡fuera las filas! Encontramos que ya

ningún niño era llamado ni por su apellido ni por un número, todos se llamaban por sus nombres: algunos exponían plaquitas, otros se lo aprendían, se instalaron las normas de convivencia, que nos han ayudado muchísimo en el proceso de construir normas, juntas, colectivamente, de evaluarlas, de cambiarlas cuando fuera necesario y de entender que las normas en la vida de la escuela están al servicio de los niños y las niñas, que las normas no son elementos represivos, que la norma ayudan a ordenar el espacio para tener resultados en un trabajo determinado y además, sirven para que nos sintamos bien. La razón de las normas es hacernos sentir bien, en la escuela, en el aula o en taller de capacitación.

Ese proceso al construir normas de convivencia para sentirnos bien fue maravilloso. Porque todas las aulas de las escuelas rurales tenían sus normas escritas en las palabras de los niños. Ya no eran las normas que se compraban ahí, a los pies del ministerio de educación, una cartulina bien bonita: sino eran con las letras de los niños, con sus dibujos, y con sus palabras: “nos portaremos bien”, “vendremos limpiecitos a clase” Aprender a hacerlas en positivo y nunca en negativo. Una de esas normas decía: “llamaremos a nuestros compañeros por sus nombres, nunca por un apodo”. Entonces el tema del bullying, el tema de los apodos, el tema del desprecio a las niñas fue revertido a través también de estas normas de convivencia y esas normas además se evaluaban cada semana.

Aprender a REPARAR el daño que se hizo fue otro de los aprendizajes. Aprender a entender que una palabra mal puesta genera dolor, vincularlos con ese dolor y repararlo.

Entonces lo bonito de este proceso de transversalizar los derechos humanos fue que miraron la escuela, miraron su metodología, miraron el aula y la ambientación del aula, miraron los recreos y lo que pasaba en los recreos, miraron la comida y cómo comían. Miraron el vínculo entre la escuela y la comunidad andina, la comunidad indígena, miraron todo, y tuvieron una enorme creatividad para comenzar a cambiar aquellos elementos de la vida que ellos sentían violadores de derechos. Y además descubrieron los maestros y maestras que ellos eran muchas veces la primera causa de esa violación de derechos. Y tuvimos que trabajar el tema de racismo y discriminación porque se sintieron profundamente discriminados, mu-

chas veces, hacia las niñas pero también hacia lo andino, hacia lo indígena. Entonces un tema nos llevaba al otro, era como un rompecabezas que se fue armando y también por ejemplo el descubrir de que ellos nos dijeran que el tema de la sexualidad era un tema del abandono de la escuela, por el temor al embarazo temprano, y nos dijeron que no sabían cómo trabajar sexualidad, si ni siquiera lo hablamos con nuestras parejas.

Miren qué interesante... Maestros y maestras que reconocían que no se atrevían a hablar del tema de sexualidad ni siquiera de su propia familia, entonces tuvimos que construirles “talleres” para trabajar el tema de la sexualidad, pero también materiales para trabajar con los niños, con los padres y madres de familia, porque todo tema que trabajábamos con los maestros, lo trabajábamos inmediatamente también con padres y madres y con los propios niños.

Asimismo, otros temas iban surgiendo, pues no podemos estar haciendo educación en derechos humanos sin mirar la violencia doméstica, por ejemplo, contra la mujer y los niños. Entonces tuvimos que hacer un taller, pusimos múltiples materiales que se llamaban “si me quieres no me pegues” para ir en contra de la campaña esta de esta frase tan andina que es: “más me quieres, más me pegas!”, dicen en el mundo andino. Entonces ¿cómo cambiar esa cultura? Porque esa cultura se hace daño. Nada de “más me quieres, más me pegas!”. Niños y niñas asumieron la campaña como su vida cotidiana, comenzaron a impedir que sus padres se peguen o se griten, que en la escuela los niños se peguen, en fin comenzaron a cuestionar los aspectos de la realidad que tenían que ver con esa violencia. Lo más interesante del proceso entonces con maestros y maestras fue que al final ellos lograron transformar sus propias vidas, lo que ellos dicen, y el testimonio que dan es que aprendieron en este proceso, no solamente a ser maestros y maestras y educadores en derechos humanos sino aprendieron a ser personas con derecho a ser felices. Eso fue para mí lo fundamental. Desde el momento en que se reconocieron personas dignas, desde el momento en que su autoestima subió porque descubrieron que ellos podían transformar la vida de una comunidad, o sea un buen maestro, transformar totalmente la vida de una comunidad por el poder de influencia que tiene en el mundo andino. El descubrir eso y el descubrir que tienen derecho a

ser felices y que no van ser felices si no hacen felices a los demás que los rodean, fue potentísimo. Y fue una de las cosas que yo creo que ha permitido la continuidad del proyecto, que a esta altura, camina solo. Cuando uno sigue llegando a esas escuelas, sigue encontrando que las cosas cambiaron, que los maestros han rotado y sin embargo la propuesta sigue allí y sigue desarrollándose con los nuevos maestros que van llegando. Para eso el acompañamiento fue fundamental, un elemento también clave es acompañar a los maestros, pues se sienten muy solos. Y llegar a su escuela, quedarse en su aula, quedarse a dormir con ellos, y en la noche conversar, con un buen fuego, porque hace mucho frío, compartir la sopa que ellos hacen, genera relaciones de confianza, de compromiso, de ganas de cambiar las cosas, porque se sienten acompañados y se sienten valorados en este proceso. A veces los educadores llegamos corriendo, damos una charla y salimos corriendo pero no “compartimos” la vida cotidiana que es lo que estos maestros, en medio de la soledad de los cerros, necesitaban.

El trabajo con los niños fue un trabajo maravilloso, porque fue un trabajo a cargo de los maestros, nosotros lo único que hacíamos era generar los materiales con ellos y acompañarlos, mirarlos en el aula y darles más ideas a las ya muchísimas que ellos tenían. Para los niños lo que trabajamos, sobre todo fue el tema de reconocimiento de niños y niñas, cómo trabajar el tema de la igualdad de género.

Voy a terminar contando una historia que me tocó vivir en una de las visitas a una escuela. Entro a un aula y les digo a los niños: “a ver chicos, he venido a verlos porque me han contado que ustedes saben sus derechos” entonces los niños me dicen, “SI”, “a ver, qué derechos tienen?”, les pregunto. Entonces me dan una lista, por supuesto que hay el derecho al amor, el derecho a ser felices, además de a comer rico, etc. y cuando llegan al derecho a la educación yo les digo: “ahhh nooo, DERECHO A LA EDUCACIÓN?? QUIÉN LES HA DICHO ESO?? NOO” - y por qué?, me dicen.- “y porque ese es un derecho que SOLO tienen los hombres, las mujeres tienen que irse a su casa a cuidar a sus hermanitos y ayudar a su mamá!”. Y una niña me puso sus manitos en la cintura y me dijo:” y, por qué?”, entonces yo le dije: “y... porque así es pues! La mujeres hemos nacido para la casa y los hombres han nacido para ir a la escuela” Entonces

la niña me mira y con su dedito me dice: “tu maestra te ha enseñado mal!”. Miren qué linda respuesta: tu maestra te ha enseñado mal.

Con los niños, entonces logramos participación, autonomía, mejorar la autoestima. Después de esta intervención mejoraron notablemente los resultados de aprendizaje. Entonces hay que preguntarnos y yo creo que amerita una investigación, si no fue un proyecto que buscó la mejora en matemática, ni en comprensión lectora, ¿Por qué disparó este proceso de mejora de todos los aprendizajes?, tanto que el primer premio Nacional de Matemática es de un niño de 7mo grado, ¿qué es lo que destapa un proceso de conciencia de derechos, de desarrollo de la identidad!? De refuerzo de la autoestima? De sentirse queridos, de sentir que pueden, y eso genera el abrir puertas en su capacidad de aprendizaje.

Cuando uno sabe que desarrollando elementos básicos en ese niño, esa capacidad de aprender, esa capacidad de ser crítico, esa capacidad de no tener miedo, esa capacidad de participar activamente, ese amor por aprender, es posible lograr que aprendan lo que sea.

Y la tercera pinza, ya es el tema del trabajo con los padres y madres de familia, que eso fue para mí el mayor de los aprendizajes. Aquello a lo que creemos más reticente, con más miedo, sin embargo yo creo que si me preguntan hoy día, para mí fue lo más satisfactorio.

Porque la facilidad para aprender de padres y madres de familia, las ganas de aprender, las ganas de recuperar su dignidad, las ganas de ser felices, y de hacer felices a sus hijos es una cosa que está en el corazón de todo el mundo. Una bella actividad que hicimos con los padres es la siguiente: repartimos corazones de papel a cada asistente al taller. Corazones preciosos, con papel lustre rojo. Y se les pregunta a los padres ¿cómo está el corazón? Y ellos te dicen “lindo, perfecto! Lustroso! Brillante!” Entonces les decimos, “por cada vez que ustedes hayan vivido alguna de las experiencias que vamos a decir, van a romper el un pedazo de ese corazón..”. entonces se les dice las veces: “si alguna vez te insultaron” “si alguna vez te pegaron”, “si te dijeron que no servías para nada”, en fin... todo lo que desgraciadamente tantos niños y niñas viven. Entonces al final, ese corazón era para algunos destrozado. Y la segunda parte de la dinámica es recomponerlo, pegando las partes por cada vez que: “cada vez que te dije-

ron que te querían”, “que eras bueno”, “que valías mucho”, “que eras importante”, entonces ellos van pegando ese corazón. Claro que el corazón queda lleno de heridas. Entonces en esa parte trabajamos el tema de las heridas, y como hay heridas que cierran y hay heridas que nunca cierran, y ¿qué hay que hacer para que cierren? ¿Cómo no se puede seguir viviendo sin hacer daño a otros si no cerramos heridas?

Cuatro años después de haber comenzado, no perdemos a una niña en ninguna de las 30 escuelas rurales, todas terminan 6to grado de primaria, para mí ese es el resultado cuantitativo más evidente de que una intervención en derechos humanos cierra brechas. Cambia y transforma realidades de injusticia en posibilidades de una vida distinta. Lo que tenemos es un enorme desafío, que es pensar la secundaria rural, que es un desastre en el Perú, entonces, desde aquí, el paso siguiente es ¿y qué hacemos para eso? Como no se corta este proceso, sino que continúa en los años siguientes.

Termino con algunos resultados

Los niños y niñas hablan en público, se reconocen igualmente valiosas, reconocen el derecho a la educación. Por primera vez desde la conquista española, hay en esta zona rural andina mujeres presidentas de Federaciones Campesinas. Eso es también, para mí, personalmente, un logro enorme. Hasta este momento, hasta esta intervención, siempre, la dirigencia campesina estuvo en manos de varones y ahora tenemos muchas mujeres que comenzaron siendo presidentas de las asociaciones de padres y madres, que ya fue un paso, luego fueron presidentas de su comunidad y ahora son presidentas de Federaciones.

El trabajo en derechos humanos está profundamente vinculado a la política, a la posibilidad de comenzar a pensar una política distinta, no una política solamente de varones, machista, por lo tanto, sino una política compartida entre varones y mujeres en términos de igualdad.

Entonces hay mil anécdotas, la verdad muy bonitas. El impacto evidente en madres y padres de familia, los varones reconocen que sus mujeres cargan con mucho, muchas veces los varones nos han pedido que trabajemos con sus esposas, porque son las mujeres las que se oponen a que las niñas vayan a la escuela, no son los padres, miren qué interesante. En una lógica

cualquiera, uno diría bueno, son los hombres, pero pueden ser también las mujeres. Porque si no se les cae toda la carga del trabajo doméstico. Cómo llegar a la esposa... Ahora hay un grupo de madres trabajando con madres, muy bonito, y están avanzando bastante en eso.

Y otro aprendizaje es preocuparse por las condiciones de vida del maestro, no solamente por sus cabezas, sino por lo que sienten por lo que viven, por cómo viven, por cómo transformar esa vida, eso los compromete. Entonces el vínculo entre el educador en derechos humanos y el participante, el vínculo con el maestro y comprarse los pleitos del maestro es clave. O sea, los maestros por lo menos en el caso peruano todavía viven en condiciones indignas muchas veces y sus sueldos son sueldos miserables. Hay que pelear por la dignificación del maestro también en el mundo de la política. Por último, el juego es un elemento fundamental como manera de aprender, ayuda mucho a expresar sentimientos, a compartir experiencias, estimula los aprendizajes, además el juego tiene el poder de poner iguales a los que son desiguales. Frente a un tablero, todos tienen un turno, todos tienen un tiempo, el mismo, y ahí no vale si es alfabeto, analfabeto, andino, costeño, mestizo, todos son iguales. El tablero IGUALA a los jugadores y eso también ayuda mucho. Las dinámicas, las socio-gramas, el mirar la realidad críticamente, compromete con el cambio, y el tema de la lengua: UNA PALABRA EN LA LENGUA MATERNA VALE MAS QUE TODO UN LIBRO que en la lengua castellana que no es la suya. O sea, la mayoría de los talleres se hacían en quechua y para eso teníamos un equipo de promotores quechua hablantes que eran a los que nosotros acompañábamos en el proceso con los padres y madres.





Conversando en torno a la educación en derechos humanos desde una mirada controversial y dilemática

Abraham Magendzo¹

Mi exposición referida a la educación en derechos humanos la ordenare en torno a algunas preguntas dilemáticas y por sobre todo a una que tiene relación con la perspectiva controversial que ha sido objeto de un libro electrónico, publicado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de México.

Me pregunto de qué manera la educación en derechos humanos está respondiendo a los momentos y temas apremiantes que aquejan a nuestras sociedades en el presente. Cómo se pronuncia frente a los movimientos sociales, estudiantiles, de trabajadores, de los miembros de la sociedad civil, los indignados, los sin voz, que hoy están mucho más empoderados que antes. Los estudiantes chilenos están en las calles con sus pares, con los trabajadores, cosa que no se veía antes. Cómo la educación en derechos humanos se está haciendo cargo de esto.

De igual forma, me pregunto de qué manera está respondiendo la educación en derechos humanos frente a la violencia, que tuvo su expresión dramática en el secuestro de los 43 estudiantes en México. Violencia que es transversal a todos nuestros países.

Me pregunto ¿de qué manera está respondiendo la educación en derechos humanos frente a la corrupción instalada en todos nuestros países, frente a temas como el aborto, la vida en pareja de personas del mismo sexo, la relación entre política y dinero, el desprestigio de la política y de los políticos y de los partidos políticos, el ausentismo en las votaciones, en especial de los jóvenes.

Me pregunto, ¿en qué medida nos desafiamos e introducimos en la temática de los derechos humanos, no solamente en los aspectos normativos, legales, jurídicos, sino que, por, sobre todo, en las controversias, en los

¹ Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

dilemas, en las tensiones que están asociadas indisolublemente con los derechos humanos. A veces tengo la impresión, pero puedo equivocarme, que organizamos “cursos de derechos humanos”, “cátedras de derechos humanos”, “conferencias de derechos humanos”, pero asumiendo una postura lineal, no cuestionadora y dilemática.

La propuesta que quiero hacer es, precisamente cómo mirar la educación en derechos humanos y trabajar el currículum, la pedagogía, la didáctica, la evaluación de los derechos humanos desde una perspectiva controversial, en todos los niveles educacionales. En especial en el nivel universitario. Como se ha señalado reiteradamente los derechos humanos no deben de ser materia exclusiva de los abogados, sino que de todos los profesionales. Nuestras ciudades y urbes no se verían como se ven si los arquitectos supieran algo más de derechos humanos, los periodistas y comunicadores se cuidarían y no cometerían, como es usual, atentados lingüísticos discriminadores; el trato de los médicos, enfermeras y dentistas sería muy diferente, si se sustentara en el respeto y la dignidad humana. En fin, todas las profesiones, todas las carreras, debieran tener un componente de derechos humanos, el área tecnológica y científica, las ciencias sociales ni que hablar, las artes etc. La propuesta que estoy haciendo es que se asuma una postura controversial, no lineal. Por supuesto que la historia de los derechos humanos es importante, las normas nacionales, constitucionales e internacionales son relevantes. Sin embargo, la controversia constituye un imperativo a enfrentar en la educación de derechos humanos, ya que los derechos humanos se han construido en una historia dramática y conflictiva, como resultado de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han confrontado para hacer vigentes sus derechos.

Recapitulando, entonces, en todos los niveles educativos, en todas las disciplinas de estudio hay espacio para incorporar la temática de los derechos humanos de manera controversial. El mensaje que quiero entregar es que todos los educadores se sumen a la tarea de la educación en derechos humanos desde sus asignaturas, en los espacios disciplinarios de cada campo temático. Además, la controversialidad puede incorporarse en los diferentes Programas Educacionales. En el Programa para la Paz, el Programa de Educación Ciudadana, Educación para la Salud, Educación Ambiental, etc. En todos

ellos se puede incorporar el tema de los Derechos Humanos desde una perspectiva controversial.

Al introducir la controversialidad en la enseñanza y en el aprendizaje en los derechos humanos, lo que estamos haciendo es abrir una puerta, para que los estudiantes dialoguen, argumenten, contra-argumenten frente a un tema controversial en derechos humanos. Voy a dar algunos ejemplos-hay muchos-, con el fin de aclarar mi postura.

- En estos días se está discutiendo en Chile el tema del aborto. Tema en el que entra en controversia el derecho a la mujer de tener la capacidad libre y autónoma de decidir sobre su propio cuerpo frente al derecho a la vida.
- En mucho de nuestros países, se requiere de la energía para dar lugar al derecho al desarrollo. Podemos discutir de qué desarrollo estamos hablando. Pero el desarrollo es un derecho. Sin embargo, las hidroeléctricas que se quieren construir van a invadir los territorios, los campos, las cosechas, los cementerios de las poblaciones indígenas. Violando de esta manera el derecho a la cultura, el derecho a la diversidad.
- En un país de manera se elige a un presidente en elecciones libres y democráticas. El derecho a las elecciones, el derecho a la representatividad, están consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, este presidente con el correr del tiempo se convierte en un violador de derechos humanos. El caso más patético en la historia de la humanidad, es el del ascenso de Hitler al poder, quien fue elegido democráticamente en el año 1933 en Alemania y después cometió la violación a los derechos más horrenda que la humanidad tenga recuerdo. Hoy en día existe el derecho a la solidaridad, el derecho de los pueblos. La comunidad internacional, haciendo valer el derecho a la solidaridad, puede y debe intervenir de alguna forma. Esto está sucediendo en muchas partes del mundo. Un dictador no puede masacrar impunemente a su gente como ha sucedido en muchos de nuestros países.

De lo que se trata, entonces, en todos los ejemplos es que los estudiantes confronten miradas distintas y dialoguen al respecto. Nótese que a propósito no

estoy usando el término “debate”, sino el término “diálogo”. En efecto, hay una diferencia sustantiva entre ambos términos. El debate intenta “vencer” al otro, de demostrarle que no tiene la razón, que está equivocado, que sus argumentos no son válidos, etc. Por el contrario, en el dialogo interesa abrirse al otro en una escucha empática. Es decir, intentar saber desde de dónde el otro está hablando, por qué dice lo que dice. El diálogo es una invitación a la reflexión con el otro, a entender que subyacente a todo conocimiento hay concepciones diferentes, miradas distintas y diversas.

La pedagogía controversial se nutre de la pedagogía crítica y se liga y apoya en la pedagogía dialógica de Pablo Freire. Desde esta perspectiva , no evita el conflicto ,sino que lo confronta y lo integra. Déjeme señalar que la educación históricamente, por lo general, ha eludido el conflicto. Los docentes han evitado trabajar controversialmente el conocimiento. Señalando entre otros argumentos: “no me quiero meter debajo de las patas de los caballos” para decir, -mire, yo no quiero que vengan los padres a reclamar, y digan este profesor está enseñando la violación de los derechos humanos durante la dictadura y quiere que los estudiantes opinen. Esta fue lo que manifestó un profesor en una investigación que realizamos con profesores de historia respecto al golpe militar. En esta investigación detectamos que el 50% de los docentes no abordaba el tema de la dictadura militar, por temor a ser cuestionados “que no quieren meterse en líos”, “que esto va a conflictuar a los estudiantes”, “que unos estudiantes se van a ir en contra de los otros”. Para finalizar mi exposición la idea central que me he propuesto es, entonces, desafiar a los educadores en derechos humanos para que transiten desde una educación que se ha centrado preferentemente, en los aspectos, históricos, normativos, jurídicos- sin negar su importancia - hacia una postura controversial y problematizadora. La problematización en los derechos humanos no es algo que vengo sosteniendo recientemente, sino que la he postulado ya hace un tiempo. Desde una postura controversial se plantean contenidos, objetivos, situaciones problemáticas referidas a los derechos humanos, tanto los problemas que la sociedad enfrenta en el presente escenario político, económico., social y cultural como controversia de derechos que se presentan en la vida cotidiana.

Tal como señalé al comienzo de mi exposición la Comisión de Derechos

Humanos del Distrito Federal de México está por publicar electrónicamente un Texto - Manual intitulado “Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial” que escribiera con Jorge Pavez Bravo. En el texto se señala que la controversia surge cuando hay miradas y posturas distintas frente a un fenómeno, miradas que no son neutras, ni inocentes, todas tienen subyacentemente, una ideología, una concepción, un enfoque. A los juristas y abogados en muchas ocasiones se les presentan situaciones en las que están en juego derechos humanos controversiales y deben ser capaces de jerarquizarlos.

Estimamos como importante incluir en el texto un capítulo referido a la historia, al desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina, en la que se observa que la controversia ha estado presente desde que comenzamos a incursionar en este tema.

El texto- manual incorpora un capítulo independiente referido al currículum, así como a la pedagogía, la didáctica y la evaluación en la educación en derechos humanos desde una perspectiva controversial. El capítulo referido a la evaluación desde una mirada controversial es el más desafiante donde se sugiere que no son las pruebas de papel y lápiz, no son las pruebas de selección múltiple, a emplear sino aquellas que permiten detectar como los estudiantes dialogan, argumentan y contra argumentan frente a una controversia en derechos humanos. Al final, el texto-manual finaliza con un capitulito sobre una práctica de enseñanza en los derechos humanos en la controversia. Así termina el texto y ahí termino yo.



Entre memórias e Direitos Humanos

Dr. Solon Eduardo Annes Viola²

Dr. Maria Nazaré Tavares Zenaide³

Ms. Thiago Vieira Pires⁴

Introdução

La experiencia democrática brasileña todavía es muy reciente y difícil. Re-encontrar el pasado, tanto el más lejano -de la esclavitud, con su herencia de prejuicios raciales y luchas anti-coloniales-, cómo el más reciente, relacionado con la dictadura militar, sus prácticas de terror originados en el Estado y la negación de los derechos humanos es siempre un compromiso con a formación de una cultura de derechos humanos.

La Historia oficial se especializa en construir un pasado idílico compuesto de hechos heroicos de grandes hombres y sus seguidores, constituyendo una política de olvido sobre las prácticas de violencia y exterminio cometidas contra las poblaciones nativas y, también, de supresión de las informaciones que contribuyeron para la construcción de una conciencia no ingenua sobre el pasado.

La política del olvido que orienta la Historia brasileira no se rehúsa a la práctica de destrucción de informaciones y de documentos por el Estado, como fue el caso de la quema de los archivos que registraban la migración oriunda de África para el trabajo en las haciendas y en las minas de extrac-

2 Doctor en Historia por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Profesor del Programa de Pos-Graduación en Ciencias Sociales de Unisinos. Miembro del Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Miembro de la red Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

3 Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro da Comissão de Direitos Humanos da Paraíba. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

4 Doutorando em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Bolsista CAPES/PROSUP. Graduado e Mestre em Ciências Sociais na mesma Instituição.

ción del oro y piedras preciosas. Al quemar los archivos, el Estado nacional suprimía las informaciones sobre la migración forzada de trabajadores esclavos, destinando al olvido tanto el trato degradante dado a “los instrumentos vocales”⁵ que producían la riqueza nacional, como a las acciones de resistencia originadas en las viviendas de los esclavos⁶ aislados de las casas de los terratenientes.

La pretensión de borrar la condición humana del trabajador se reveló un objetivo ilusorio, pero aun así fue perseguida con afínco, al igual que perseguidos fueron los esclavos que huían -o se rebelaban- y de quiénes los recuerdos permanecieron en las historias contadas de generación en generación. La memoria de la esclavitud, y de las luchas de los esclavos por la libertad, se mantuvo viva en el cotidiano, siendo recriada de generación en generación, componiendo un proceso dialógico de recuperación de las prácticas culturales que constituyeron las culturas de resistencia, reconfiguraron sus relaciones de producción y sus acuerdos o imposiciones interinstitucionales.

El olvido buscó, también, suprimir la memoria de las múltiples rebeliones contra la exploración económica y el dominio político ibérico y que se manifestaron en revueltas armadas en prácticamente todo el territorio de América. El intento de olvido de las rebeliones seguía la lógica de la alienación de los trabajadores como seres humanos, buscando producir una sociedad olvidada de sí misma, una sociedad formada para ser el objeto de otra sociedad distinta e pretensamente superior.

La reacción del Estado colonizador a las revueltas fue, siempre, de extrema violencia -considerada no apenas legítima, sino también legal. La violencia oficial incluía prisión, sin mandato, seguida de tortura, exilio y condena a muerte de los revoltosos, construyendo una práctica política que se enraizó como coerción rutinaria contra los movimientos sociales- tanto aquellos de dimensión política republicana como los de cuño eminentemente socio-cultural, de los movimientos mesiánicos.

⁵ “instrumento vocale” era una expresión utilizada para designar a los esclavos como “los animales que hablan”.

⁶ Local donde se mantenían a los negros esclavizados.

La proclamación de la República (1889) no cambió las prácticas represivas, sino todo lo contrario: uno de los presidentes -Campos Sales (1889-1902)- manifestaba el pensamiento de la oligarquía sobre la necesidad de controlar la población al reafirmar que “la cuestión social es una cuestión de policía”. Las enseñanzas de Campos Sales fueron seguidas fielmente en el combate a los movimientos urbanos -incluyendo huelgas, formación de los primeros sindicatos y de las primeras organizaciones populares. Incluyen también manifestaciones de descontento de rebelión militar y manifestaciones de carácter mesiánico. Independiente de sus orígenes, las manifestaciones siempre fueron tratadas como cuestión de policía. La Historia nacional trata, aún ahora, las cuestiones sociales de inicio de la República como cuestiones relegadas a un lugar periférico.

Arraigada en el pensamiento positivista, la república vieja (1889-1930) se fundamentó en los principios del progreso a cualquier costo. Preservó los privilegios de las élites, imponiendo el orden social e política, de modo que cada brasilero y cada brasilera supiera su lugar y no se aventurara a hacer más que lo permitido.

En la década de 1930, con los cambios ocurridos tanto en el plan internacional cómo internamente, la sociedad construyó un rápido proceso de urbanización incorporando gradualmente nuevos sectores sociales, especialmente los vinculados al trabajo industrial para quien, gradualmente, serían reconocidos derechos sociales y económicos y, luego, producirían un despertar político y la búsqueda de un modelo de desarrollo dedicado para la propia nación.

É apenas em meados do século XX que o Brasil vivencia uma breve experiência democrática, um ensaio de curta duração no qual a sociedade brasileira conseguiu, através de movimentos solidários, como as campanhas de alfabetização e os movimentos de cultura popular, aproximar-se da democracia e ensaiar a superação da pobreza extrema e da desigualdade social, terrenos férteis para as ideologias que fundamentam a recusa da democracia. Talvez porque na compreensão das elites -tão vinculadas a seus privilégios- a democracia, mesmo limitada, consegue fazer florescer a cidadania, produzir avanços sociais e anunciar que, de alguma forma, os direitos humanos só se consolidam com justiça social.

Al darse cuenta de que la realidad social y económica estaba en transformación, la sociedad brasilera se comprometió con los cambios que se anunciaban con la modernización del parque industrial, con la ocupación de las áreas anteriormente deshabitadas y especialmente con el anuncio de reformas estructurales que tenían el objetivo de incluir campesinos y trabajadores urbanos en los beneficios del desarrollo que se creía eterno.

Las transformaciones modernizadoras producirán movimientos en búsqueda de una nueva ciudadanía que, reconociéndose como clase, cambiaban las relaciones culturales del país, incluyendo nuevas formas de acción como paralizaciones parciales y también organizaban las primeras huelgas generales enguanto reorganizaban la vida sindical. Por eso, e por mucho más, en 1964 la excepción re-asume el suyo lugar a través de un golpe de estado militar con sectores de las elites nacionales profundamente ligados a los conceptos de desarrollo asociado con el capital internacional.

Asustada, la elite trató de defender sus privilegios y de fortalecer los prejuicios que siempre había alimentado. Favorecida por una coyuntura internacional del post Segunda Guerra Mundial, y en pleno fortalecimiento del maniqueísmo de la Guerra Fría, asumió el discurso anticomunista elaborado por la Doctrina de Seguridad Nacional. Apoyados, política y económicamente, por el capital internacional, e instrumentalizado por las fuerzas armadas estadounidenses, los militares brasileros derribaron al gobierno constitucionalmente electo e impusieron un gobierno despótico dispuesto a comprometerse con el desarrollo asociado al capitalismo internacional. A partir de entonces, el Estado retomaría la política de la negación de los derechos humanos, de la memoria de los crímenes contra la humanidad y del fortalecimiento de una sociedad que desconoce su propia historia.

La debilidad de las experiencias de participación política de la sociedad brasileña dificulta el afianzamiento de la democracia. Tal vez debido a que sus semillas son liberados en poca tierra fértil, carente de verdad y la memoria nutrientes. Sino también porque la sociedad está constantemente expuesto a agentes de olvido pedagogías que se encuentran en las estrategias de mantenimiento del poder de las élites.

Entonces es con ese sentimiento de capacidad de resistencia, de reconstruir la sociedad, que proponnos este texto.

El presente texto tiene como objetivo recuperar los caminos recorridos por los movimientos sociales en el sentido de sobreponer las dificultades para transformar en práctica políticas que superen los límites encontrados hasta ahora por la sociedad brasilera para reencontrarse con su pasado, y de esa forma, superar la herencia de violencia originada en el Estado dictatorial. El texto se encuentra organizado en tres partes complementarias. La primera parte analiza las políticas del olvido de los gobiernos militares, la segunda recupera as iniciativas de la sociedad civil en busca de construir políticas de memoria; e a tercera describe una práctica coercitiva no sistema carcelario. Ella compone este texto para demostrar o cuanto se conservan presentes las políticas represivas del período militar.

El camino...

Cómo recuerda Adorno (2010, p. 31), al analizar los crímenes cometidos por el nazismo, o improductivo debate sobre el número de muertos en los campos de concentración y los debates sobre el nazismo en la Alemania de las décadas de 1960-79: “El pasado solo estará plenamente elaborado en el instante en el que estén eliminadas las causas de lo que pasó” (ADORNO, 2010, p. 49).

Aún en la segunda mitad del siglo XX, en el Brasil, sectores del Estado preservaran sus secretos y negaban el derecho a la información y a la comunicación sobre el pasado reciente, impidiendo que se construya una consciencia crítica, individual y colectiva, que haga posible el reencuentro de la nación con su pasado.

La sociedad civil brasileira, tiene movimientos. Son esos movimientos que hicieron por ejemplo que la dictadura cediese a los reclamos de amnistía. Son los parientes de los muertos de los desaparecidos, son los parientes de los amigos, de los compañeros, de los encarcelados que llamaron a amnistía y llamaron algunas veces con riesgo de vida. A pesar de eso, algunos sectores del Estado han recorrido caminos de recuperación de la memoria, cómo lo ha hecho la Comisión de Amnistía, y cómo propone el Tercer Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH-3), que en su Eje VI, destaca: “La historia que no es transmitida de generación en generación se olvida y silencia. El silencio y el olvido de las barbaries generan lagunas en la experiencia

colectiva de construcción de identidad nacional” (PNDH 3, 2010, p. 209). Hay, entonces, ese momento en la construcción de la política de la memoria de Brasil en que vivimos un rompimiento, desde esa parte de la sociedad y es ese sector del estado brasileño, que comienza a actuar en construcción de una comisión de amnistía. Ella sale por Brasil a escuchar a brasileños, y esa comisión tiene hoy una carga inmensa de documentos que no prueban necesariamente desde el estado, pero prueban por lo que hablan los brasileros, de los crímenes cometidos.

La creación de la “Comisión de Amnistía” se dio tarde, sólo en el año 2001. Esta “Comisión”, dependiente del Ministerio de Justicia, la posibilidad de “reparación administrativa” (Mezarobba, 2009) por el Estado frente a las pérdidas económicas causado a los perseguidos por la dictadura. “En diciembre de 2007, más de 60.000 solicitudes de amnistía políticos habían sido enviados a la Comisión, en el mismo período, otorgado alrededor de 2,9 millones de reales en compensación a 9.620 víctimas de la edad de la razón.” (Mezarobba de 2009 p. 48).

Además de la reparación financiera, “Amnistía Comisión” buscado el diálogo con el campo de la memoria que contiene las sesiones públicas donde amnistiado había espacio para dar su testimonio y los miembros de la Comisión - en un rito simbólico - exigió una disculpa formal en nombre del Estado por todos los daños causados por la dictadura. Según los datos presentados por el Programa Nacional de Derechos Humanos 3 (PNDH-3), la Comisión de Amnistía realizó más de 700 sesiones de prueba y promovió, desde el año 2008, más de 30 caravanas “amnistía”, que permite la participación de la sociedad en los debates, y contribuyendo a la cuestión de la divulgación en diversas partes del país. (PNDH-3, 2009).

Hasta el 1 semestre de 2009 ya han sido evaluadas por la Comisión a más de 50 000 solicitudes de amnistía, de los cuales casi 35.000 fueron concedidas y alrededor del 17 por 000, rechazado. “Otros 12 000 solicitudes en espera de juicio, y todavía se pueden presentar nuevas solicitudes.” (PNDH-3, 2009, p. 171). La “Comisión de Amnistía” también ha desarrollado otros proyectos importantes que se refieren a la necesidad de la valoración del trabajo y la difusión de las políticas de recuerdos y la construcción de una memoria social y colectiva subvencionado por la verdad histórica reconocida por el Estado.

El proyecto “Marcas de la Memoria”, que se desarrolló exposiciones, sesiones de cine y debates con el objetivo de construir y difusión de las memorias de la dictadura; y el proyecto “testimonio Clínica”, que ofrece apoyo psicológico a las víctimas directas e indirectas de la dictadura son algunos ejemplos de proyectos que han sido desarrollados y subvencionados por “Comisión de Amnistía”.

No fue hasta finales de 2009 que el entonces presidente Luiz Inacio Lula da Silva aprobó el PNDH-3. Esta iniciativa es otro paso importante en relación con el derecho a la memoria ya la verdad. Contudo, nuestra busca por la verdad encuentra fuertes enemigos tanto en los grandes medios de comunicación como en sectores del Estado.

En el PNDH-3, las fuerzas armadas, la red globo de televisión y otros sectores de la sociedad brasileña presionaron al gobierno para que la palabra justicia desapareciese. Fueron estas presiones que hicieron el gobernó de lo Presidente Lula retroceder e el tema de la justicia, que fue retirado del programa nacional de derechos humanos e ese se quedó restringido en la búsqueda de la memoria y a la producción de la verdad.

El Brasil tiene que aprender mucho sobre as cuestiones de memoria con Argentina, con Chile, con Uruguay. A sociedad brasileira precisa superar los limites impuestos por sus elites para superar una cultura de privilegios originados desde el período colonial y que imposibilita o reconocimiento da condición humana que permita de reconocer a cada ciudadano -e a los distintos sectores sociales- como sujetos de directos.

La historia de Brasil es una historia que se incluye en la expansión capitalista europea para las Américas como la historia de Argentina, como la historia de Uruguay, de Colombia de toda nuestra América. En nuestra historia los hombres europeos, portugueses, españoles, holandeses, franceses e ingleses se establecieron, criaron aquí elites locales que juzgaban y podían establecer el valor de la vida del otro, establecieron o primado de leyes personales, establecieron fundamentalmente su voluntad sobre los otros hombres que no eran de las elites, sobre las mujeres e sobre los pueblos no blancos que aquí vivían y sobre fueron trasladados desde África e tratados como “animales que hablan”, por lo tanto como mercancía.

Así se constituyó la historia en Brasil, y si esa historia se constituyó así y

si sobre esa historia no se estableció ningún impedimento, ella permanece viva intensa y hoy las élites e sus apocadores ocupan espacios de la calle llamando un nuevo golpe militar, una nueva dictadura y nuevos controles sobre sectores que componen la base de la sociedad brasileña.

La política educativa brasileña, no solo en su historia pero sí en su práctica pedagógica, puede ser llamada de pedagogía del olvido. Los libros de la historia de Brasil del período de la dictadura, en las partes que se llamaban “la historia contemporánea”, era imposible no encontrar una página de dictadores con su foto, su imagen, sus galardones de generales, sus nombres y sus hechos. Como si la obra de la historia es la construcción de la sociedad fuese la obra de un gobernante.

En la educación la pedagogía del olvido es la marca de la historia de Brasil. Sollo muy recientemente el Estado brasileño comenzó a romper la política del olvido a través de una tardía e limitada -no en tanto necesaria- Comisión Nacional da Verdad (CNV). Con esa política el Estado brasileño consiguió, pela primera vez, producir en este siglo veintiuno, una acción política contradictoria, una cuestión sobre si mismo. Una ambigüedad ha medida en que enguanto sectores del estado brasileño buscaban quitar el olvido, otra parte preserva mantener e insiste en la pedagogía del olvido.

La CNV se instaló en mayo de 2012 con el propósito “Examinar y aclarar el marco de violaciones graves de derechos humanos cometidas entre 1946 y 1988 con el fin de lograr el derecho a la memoria ya la verdad histórica y promover la reconciliación nacional” (CNV, 2014, p. 15). La Comisión tenía en su horizonte de trabajo de no menos de 42 años a investigar, que abarca el período entre las dos últimas constituciones del país, 1946-1988 (Pires, 2015).

Durante su trabajo, la CNV escuchó el testimonio en 1121, y 132 de ellos eran funcionarios públicos. Celebrado 80 audiencias públicas y sesiones de todo el país, y publicado en su página web corporativa de las grabaciones en vídeo de la mayoría de ellos. El informe final se divide en tres grandes volúmenes de un total de más de 3000 páginas (Pires, 2015).

La creación de la CNV y el desarrollo de su trabajo reavivó debates y controversias en torno al tema de la memoria, la verdad y la justicia de la sociedad, especialmente entre los sectores conservadores y de las fuerzas

armadas y los movimientos sociales cuyo eje la defensa de los derechos humanos. De nuevo surgió el aspecto político de este proceso y destacó las limitaciones perpetuados por “ideología de la reconciliación” y la pedagogía del olvido contribuir al distanciamiento de la sociedad frente en su conjunto a un debate que era - y sigue siendo - en la agenda.

La comisión Nacional de la Verdad de Brasil se queda moviendo no solo la producción de documentales, la importancia que está emergiendo de esta comisión por la verdad es la abertura de editais publicos que se dedicam a la producción de películas sobre el tema. En este año de 2016 ya tuvimos producciones sobre varios militantes que sufrieron, que hoy son desaparecidos políticos. Otra cuestión que corre em paralelo es el trabajo y movimiento de las universidades y el trabajo de reconstrucción de los archivos, de organización de archivos, de limpieza de archivos, de higienización y el movimiento de los estudiantes. Hay hoy en las universidades una producción creciente no nivel de los derechos humanos. Es una producción investigativa que parte de jóvenes que tienen se dedicado ao tema de la memoria y de la verdad.

Frente a criação da Comissão Nacional da Verdad se del la creación de los Comités de la Verdad locales, que son, en ultima instancia, experiencias menores que subsidian desde os estados y municipales, la Comisión Nacional, actuando con autonomía pero sen distanciar de sus propósitos que son semejantes tanto en ámbito nacional, estadual ou municipal. Hacen parte de esos comités, los estudiantes del secundario, los estudiantes universitarios, asociación de amnistiados políticos, grupos de tortura Nunca Más, entre otros. Son movimientos que incorporan otros atores e van para aja de los limites legales de participación propuestos en la legislación.

En el campo de la educación, pela primera vez, las directrices de educación para los derechos humanos tornan posible repensar los principios formadores de la ciudadanía como una acción directamente relacionado con o reconocimiento de los otros tanto para los infantes como para la juventud Brasileña. En relación al pasado reciente las directrices de educación en derechos humanos proponen la superración del pensamiento de “no me acuerdo” por el pensamiento de “yo quiero saber”.

Aún en sus inicios esas acciones se deparan con dificultades culturales de

superar las prácticas pedagógicas conservadoras que buscan impedir lo nacimiento de lo nuevo especialmente no que dice respecto a la participación de los educandos en su propia formación y no conocimiento de la historia nacional. La interrogación que se puede hacer a las directrices de la educación en derechos humanos es de cómo superar los entevés criadas por el propio Estado para criarnos una cultura de participación que torne a cada educando un sujeto capaz de construir autonomía en sus acciones.

La búsqueda...

Las transformaciones modernizadoras producían movimientos en búsqueda de una nueva ciudadanía que, reconociéndose como clase, cambiaban las relaciones sociales y políticas del país, incluyendo nuevas formas de acción que incluían paralizaciones parciales y también organizaban las primeras huelgas generales.

Asustada, la élite trató de defender sus privilegios y de fortalecer los prejuicios que siempre había alimentado. Favorecida por una coyuntura internacional del post Segunda Guerra Mundial, y en pleno fortalecimiento del maniqueísmo de la Guerra Fría, asumió el discurso anticomunista elaborado por la Doctrina de Seguridad Nacional. Apoyados, política y económicamente, por el capital internacional, e instrumentalizado por las fuerzas armadas estadounidenses, los militares brasileiros derribaron al gobierno constitucionalmente electo e impusieron un gobierno despótico dispuesto a comprometerse con el desarrollo asociado al capitalismo internacional. A partir de entonces, el Estado retomaría la política de la negación de la memoria y del fortalecimiento de una sociedad que desconoce su propia historia.

El golpe de Estado de 1964 siguió el modus operandi de las intervenciones militares, sumadas de los fundamentos políticos de la Doctrina, estadounidense, de Seguridad Nacional. Impuesto en defensa de la libertad, la democracia y de los derechos humanos, luego suprimiría las promesas, olvidando una y otra y relegando el discurso de los derechos humanos al olvido.

El gobierno militar reestructuró la economía, favoreciendo la expansión industrial basada en la importación de tecnologías y empresas internacionales con financiamiento de largo plazo e bajos intereses, concentrando renta a través de una severa baja salarial. Al mismo tiempo, el gobierno

contuvo los movimientos por la reforma agraria, imponiendo a los campesinos un silencio de muerte, mientras restablecía los privilegios del latifundio y creaba las bases para un nuevo período de ocupación territorial de áreas del centro-oeste y de la Amazonía.

Para implantar su política, el gobierno no se avergonzó de divulgar un discurso anticomunista que componía una función maniquea -sirviendo para la defensa del capital internacional- y una función política técnica -que situaba los críticos del régimen militar como contrarios a la libertad y a los derechos humanos- en la cual la civilización occidental, los derechos humanos y el libre mercado representaban el bien.

En nombre de la pureza ideológica y de la purificación de la democracia, el gobierno militar suprimió los partidos políticos, financió la formación de empresas de comunicación, impuso la censura al cine, al teatro y a la música, suprimió las organizaciones de la sociedad civil -con excepción de las federaciones empresariales- reprimió toda y cualquier manifestación popular, secuestró, torturó, mató y desapareció a personas, dando origen a una práctica de terror organizado por el Estado.

Rotos todos los límites de participación, la sociedad fue sometida a un pensamiento sectario y de masas que usaba consignas publicitarias como “Brasil: Amelo o Déjelo”, buscando fortalecer un sentimiento segregacionista con su verdad al mismo tiempo incuestionable y sectaria, para la cual contaba con amplio apoyo de los medios de comunicación que eran financiados por el régimen.

La crueldad del régimen, con sus crímenes de lesa humanidad, no fue suficiente para mantener a la sociedad civil en silencio. Gradualmente los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos resurgían denunciando las torturas y los asesinatos cometidos por el régimen, exigiendo el fin de la censura y de la Ley de Seguridad Nacional, proponiendo amnistía, elecciones directas y la convocatoria de una constituyente libre y soberana. La ciudadanía renacía recompuesta y vigorosa clamando por derechos sociales y participación.

Reconstituidas las normas de la democracia formal, con la promulgación de la constitución de 1988, la sociedad brasilera no ha logrado todavía libertarse de las políticas de olvido que caracterizan la historia nacional

y que fueron revividas a lo largo de la dictadura militar. Aún en plena vigencia del Estado democrático, la sociedad brasilera no rompió con las herencias de los secretos traídos del Estado militar.

Los horizontes...

La reconstrucción de la historia es un movimiento permanente, como si el pasado no hubiera pasado y siempre fuese posible recordarlo bajo la óptica del presente. La memoria escoge acontecimientos en el espacio y en el tiempo cuándo, sobre ellos, construye un significado colectivo (BOSI, 2003). Es de ese significado colectivo que se extrae, desde los primeros señales de civilización, la defensa de la vida, saludando al nacimiento y llorando la muerte.

Se ha convertido en sentido común el supuesto de que aquellos que no conocen la historia están destinados a repetir sus errores. En el caso específico de los brasileros y de los latino-americanos muertos, tal error se repite indefinidamente. Insepultos, los cuerpos muertos mueren de nuevo cada día. Al impedir que sean sepultados y homenajeados como se debe, el Estado suprime el pasado, olvidando sus actos de tiranía, tratando de suprimir a la condición humana algo inherente a las criaturas racionales que se substantia en el acto de conocer la verdad “y eso incluye saber la verdad con respecto a la verdad” (EAGLETON, 2005, p. 159). El desconocimiento de la verdad (ou o conhecimento de outras informações que falsamente se apresentam como verdade) abre camino para que los crímenes del pasado permanezcan impunes y vuelvan a repetirse siempre que las élites económicas perciban amenazas a sus beneficios sociales y políticos. Véase, por ejemplo, como se repiten Ernesto Geisel -uno de los dictadores brasileros- y Dick Cheney -secretario de Estado del gobierno George W. Bush-. Geisel afirmaba, en los años 1970: “[...] No justifico la tortura, pero reconozco que hay circunstancias en las cuales el individuo es impelido a practicar tortura para obtener determinadas confecciones y, así, evitar un mal mayor” (GEISEL *apud* ANSARA, 2009, p. 13-14). Cheney retoma el tema en el siglo XXI, justificando la tortura de manera transparente: “por qué todo ese escándalo? Los Estados Unidos están apenas admitiendo abiertamente lo que no apenas ellos, sino también los otros Estados hacen

y vienen haciendo todo el tiempo. Por lo menos tenemos hipocresía ahora” (ZIZEK, 2010, p. 28).

Por su parte, la Amnistía Internacional denuncia la tortura y el terror del Estado como prácticas rutinarias utilizadas a lo largo del siglo XX y en la primera década del presente siglo:

La tortura fue usada por Franco en España, por Salazar en Portugal y por los coroneles griegos. Por los franceses e ingleses en las guerras de colonización. En los años 60, el flagelo se extendió por Latinoamérica. Brasil se destacó y exportó tecnología. Los gobiernos militares de Argentina, Chile y Uruguay la usaron en escala inédita en los años 70. Somoza en Nicaragua y Stroessner en Paraguay, fueron alumnos aplicados”. (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2001, 67).

Los que cometieron tales crímenes -y aquellos que los autorizaron, cómo los dos personajes mencionados anteriormente- pretenden prorrogar el tiempo que puedan antes que se forme un nuevo juicio social sobre tales acciones políticas. Una de las formas de hacerlo es impedir que se busque desvelar la verdad de modo que la sociedad no pueda constituir una conciencia crítica de los actos de terror del Estado. De esa manera, los intentos de impedir la investigación del pasado preservan vivas las prácticas de censura, consolidando las políticas del olvido que, segundo Rossi (2010), tratan de:

[...] esconder, ocultar, despistar, confundir los vestigios, alejar de la verdad, destruir a la verdad. Con frecuencia se pretendió impedir que las ideas circulen y se afirmen, se deseó (y se desea) limitar, hacer callar, direccionar para el silencio y el olvido. Aquí, la invitación o la coerción al olvido tiene que ver con las ortodoxias, con el intento de coaccionar todo pensamiento posible dentro de una imagen enrigidecida y paranoica del mundo” (ROSSI, 2010, 32)

Consideraciones finales

La sociedad brasilera tarda en reencontrar su pasado y el propio Estado brasilero oscila entre el olvido, si posible, rayando la memoria individual y colectiva, y políticas de recomposición de los crímenes cometidos por el Estado, en la búsqueda de reconstituir el pasado, para tornar viable el presente y construir el futuro.

Se busca la memoria, para recuperar lo que quedó interrumpido u olvidado cómo un compromiso, una responsabilidad de las generaciones actuales con las generaciones pasadas, una vez que se encargue de sus demandas. La búsqueda de la memoria, más allá de cualquier revanchismo, el derecho a la justicia y la reparación son exigencias a la superación de la barbarie tan normales en el estado de excepción y todavía presentes en la sociedad contemporánea.

La memoria a ser recuperada, y la verdad a ser desvelada, van más allá de la información. Ellas componen una cultura política capaz de universalizar a la participación social en búsqueda de democracia para que los regímenes de fuerza nunca más ocupen el lugar de la ciudadanía. La memoria escoge acontecimientos en el espacio y en el tiempo originando lazos colectivos (BOSI, 2003) capaces de fortalecer a ciudadanía.

Cuántos brasileros saben de los crímenes cometidos en los indignos sótanos por parte de criminales a servicio del Estado, culturalmente aptos a burlarse del artículo 5° de la Declaración Universal de la ONU “nadie será sometido a tortura, ni a trato o castigo cruel, inhumano o degradante”.

Para la historia del país y la construcción de una identidad nacional, los Derechos Humanos pasan invariablemente por el “Derecho a la Memoria y a la Verdad” como una condición de construir un legado ético que permita rever los crímenes cometidos por el Estado contra la ciudadanía.

El Estado brasilerero sigue buscando a las mismas personas. Antes, porque las quería matar. Ahora, porque pretende permitirles ser sepultadas dignamente. Son los ‘desaparecidos políticos’. No es que los agentes policiales, a servicio del Estado no los hayan encontrado hace cuarenta años. Lo que pasó es algo inconcebible, pero es lo que pasó. Ellos fueron encontrados, pero no oficialmente. Fueron aprisionados, pero ilegalmente. Cayeron en la malla paraestatal, por así decirlo, movida por agentes públicos de forma clandestina. Padecieron en una ‘caja 2’ de vidas humanas, de la cual no restaron registros formales. Fueron muertos y sus cuerpos fueron para no se sabe donde. Ahora el Estado, otra vez, va a las calles para saber el paradero de cada uno de ellos. Antes, el Estado los buscaba vivos para exterminarlos: ahora los busca muertos, para rescatarlos de vacío al que fueron tirados. (ROSSI, 2010, p. 59)

La posibilidad de avanzar para la dimensión de la justicia puede ser efec-

tiva a partir de la presión de la sociedad civil bajo los órganos del Estado sobre el Ministerio Público. Lo que el Ministerio Público podrá hacer con ese material no es competencia, en razón de legislación, de la Comisión de la Verdad. La propuesta defendida por la sociedad civil, y que no fue incorporada en la Ley que creó la Comisión, recuperaba la dimensión de justicia queriendo reconocer y juzgar los crímenes contra la humanidad.

A pesar de haber ampliado sus tareas de actuación y las formas de presión, los movimientos sociales todavía mantienen baja capacidad de movilización frente a la importancia del tema de la dictadura para el proceso de recuperación de la memoria, desvelamiento de la verdad histórica y creación de espacios de construcción de justicia. Todavía hay un largo camino a ser trillado para garantizar avances tanto en el campo de la justicia como en el arraigamiento de la defensa de los derechos humanos.

La memoria social, asentada sobre una verdad aceptada por la sociedad civil y asumida por el Estado, puede contribuir para la construcción de una identidad histórica comprometida con la consolidación de las libertades democráticas. Construimos una memoria que “[...] no es apenas pensamiento, imaginación y construcción social; es también una determinada experiencia de vida capaz de transformar otras experiencias, a partir de los residuos dejados anteriormente” (SANTOS, 2003, p. 26).

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

ANSARA, Soraia. **Memória política, repressão e ditadura no Brasil**. Curitiba, PR: Juruá, 2009.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, DF: CNV, 2014. v. 1.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Direitos Humanos**: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília, DF: SEDH, 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2009.

BUCCI, Eugênio. Procurados para sempre: Memória, crianças, terrorismo e direitos humanos. In: Brasil. Presidência da República. **Direitos Humanos**: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

EAGLETON, Terry. Depois da Teoria - Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-moderno. RJ. Civilização Brasileira. 2005.

MAZAROBBA, Glenda. O que é justiça de transição? Uma análise do conceito a partir do caso brasileiro. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; KI

SHI, Sandra Akemi Shimada. (Coords.). **Memória e Verdade**: a justiça de transição no Estado democrático brasileiro. Belo Horizonte, MG: Fórum, 2009. cap. 1. p. 37-53.

PIRES, Thiago Vieira. **Fazendo revolução a vida inteira**: memória e resistência entre os militantes da Ação Popular do Rio Grande do Sul. 2015. 339 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das idéias. São Paulo, SP: UNESP, 2010.

SANTOS, Myriam Sepúlveda. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo, SP: Annablume, 2003.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.



Mesa redonda: Experiencias y metodologías para la EDH

Victoria Kandel

Con el ánimo de insistir en la posibilidad de trabajar sobre experiencias concretas de educación en derechos humanos, quisiera compartir con ustedes la experiencia que estamos desarrollando en el Seminario de Justicia y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Así que de eso va a tratar mi ponencia. El Seminario de Justicia y Derechos Humanos fue creado por resolución 231/2013 del Consejo superior, en el año 2013; y lo que tiene de particular, -que hace que nosotros destaquemos dicha experiencia, e insistamos en ella-, es que, es interesante, pero a su vez es compleja, es desafiante, y no tenemos todo resuelto en términos de cómo abordarla. Una cosa que tiene de interesante y bastante innovadora, por lo menos en nuestro país -en la Argentina-, es que este seminario es obligatorio, es un seminario de grado, y es obligatorio para todos los estudiantes de la universidad, independientemente de la carrera que estudien. Es decir, que lo cursan más o menos en el segundo año por lo que ya tienen alguna noción, alguna vinculación con su propia profesión, con las carreras que eligieron para estudiar. Para que de este modo, puedan reflexionar y puedan sentirse interpelados en su condición de futuros profesionales. Como decía es obligatorio, es transversal. Y es una experiencia bastante reciente porque funciona desde marzo de 2014.

En esta ponencia, lo que yo quiero compartir con ustedes, es un poco los objetivos del seminario, la metodología, cómo trabajamos, y también un pequeño estudio de impacto que estamos realizando. Pero antes, quisiera comentarles algo que me pasó recientemente, pues me encontré después de 30 años y por una cuestión absolutamente familiar -me reencontré mejor dicho-, con el hermoso Principito, con el bello Principito. Y leyendo el libro junto con mis hijos, encontré algo que me parece absolutamente pertinente para trabar aquí con ustedes. Les leo unos fragmentos nada más, dice así:

El sexto planeta era diez veces más grande, y estaba habitado por un anciano que escribía en enormes libros.

-¡vaya, un explorador!- exclamo el anciano, al ver al Principito.
 El Principito se sentó para descansar un poco...había viajado tanto.
 -¿De dónde vienes?- Preguntó el anciano.
 -¿Qué es ese libro gordo? -dijo el Principito-. ¿Qué hace usted aquí?
 -Soy geógrafo- respondió el anciano.
 -¿Qué es un geógrafo?
 - Es un sabio que conoce dónde se encuentran los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.
 -Eso es muy interesante -dijo el Principito-. ¡Finalmente un verdadero oficio! Y miro alrededor. Nunca antes había visto un planeta tan majestuoso.
 -Es muy hermoso tu planeta. ¿Hay océanos aquí?
 -No sabría decirle- respondió el geógrafo.
 -Ah...-dijo el principito desilusionado. -¿Y montañas?
 - No sabría decirle.
 ¿Y ciudades, ríos, desiertos?
 -Tampoco sabría decirle- dijo el geógrafo.
 -Pero si usted es un geógrafo.
 -Exacto, pero no soy un explorador; me hacen mucha falta los exploradores; no es el geógrafo quien hace el recuento de las ciudades, ríos, montañas, mares, océanos y de los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para vagabundear por ahí. No abandona su escritorio, pero ahí recibe a los exploradores. En su escritorio los interroga y anota sus relatos, y si alguno le parece interesante, el geógrafo, manda a hacer una investigación sobre la moralidad del explorador.

Me parece que dice mucho de lo que estuvimos charlando aquí. De lo que no queremos que sean nuestras universidades, nuestras escuelas, nuestros espacios formales y no formales de educación.

Nuestra expectativa en cuanto al espacio curricular que les comparto, es impactar en diferentes niveles. Tenemos la expectativa, la ilusión, y trabajamos para que el seminario impacte a nivel subjetivo, al interpelar a los estudiantes en su condición de ciudadanos, y en su condición de personas también. Queremos que el seminario impacte en su formación integral y en su formación humanística. A nivel profesional, queremos que el semi-

nario impacte en su formación crítica, transformarlos en profesionales socialmente responsables, comprometidos. Que puedan imprimir un sentido social en la profesión que eligieron. A nivel institucional también creemos que va a generar impactos, porque es un seminario que involucra y dice mucho, acerca de la institución en la cual se enmarca. Y por último, a nivel territorial, ya que, -y esto relacionado con lo de El Principito- la formación de derechos humanos que nosotros tratamos de desarrollar en este espacio, tiene mucha penetración territorial, trabajamos con la provincia de Buenos Aires, con problemas concretos, con grupos reales, y con problemas sentidos y existentes, que están acá, alrededor nuestro. Ahora surge una pregunta: ¿Es posible formar ciudadanos, formar personas en derechos humanos, en el nivel universitario? ¿Tiene la universidad que ocuparse de esto? Y si tiene que hacerlo: ¿Cómo lo hace?

Desde ya en la Argentina -y en otros países de la región también-, lo asume desde lo normativo, desde las leyes nacionales, convenciones internacionales y regionales. Es decir, hay una expectativa de que la escuela ocupe ese lugar de formación de ciudadanía. También la hay de que la universidad se ocupe de esto: pero cómo hacerlo. Entonces, me parece que ahí es interesante mencionar a un colega español, Miguel Martínez, de la Universidad de Barcelona. Él sostiene que hay diferentes esferas para identificar o para establecer espacios donde uno, desde la universidad puede aportar a la construcción de ciudadanía y los derechos humanos. Yo creo que no son excluyentes. Digo, los menciono, pero tal vez a ustedes se les ocurra algún otro espacio desde la experiencia personal, o profesional y docente. Miguel Martínez dice que un espacio es el de los contenidos curriculares, otro espacio tiene que ver con lo que pasa entre la relación entre los estudiantes y los profesores, el vínculo con la autoridad, las posibilidades de democratizar la palabra, o no. Digamos, en esos espacios también se construye ciudadanía. En la relación alumno-docente existe también una posibilidad de pensar en la construcción de ciudadanía y de derechos humanos. Luego, el tercer nivel que él establece son las formas de organización social de las tareas del aprendizaje: cómo están las aulas, los bancos fijos, la posibilidad de moverse. Por otro parte, el cuarto nivel, es la cultura institucional: en ese punto, en el caso latinoamericano, para la universidad es muy interesante

todo lo que tiene que ver por ejemplo, con las formas de gobierno de las universidades, la participación estudiantil, el cogobierno. Y por último, el quinto nivel, o la quinta esfera que él plantea, tiene que ver con los modos en que el conocimiento académico impacta en lo social, es decir: cómo se producen procesos de coproducción de conocimiento, o de extensión, o de transferencia -como lo queramos llamar-. En qué medida la universidad es capaz de generar conocimientos y compartirlos con el afuera.

La experiencia de esta asignatura está vinculada con el espacio de los contenidos curriculares. Destaco ahí un concepto que me parece muy interesante, que es el concepto de “justicia curricular” que hace referencia a lograr que el currículum incorpore la voz de los silenciados, de los invisibilizados. Hacer un poco de justicia, en términos de dar la voz a quien habitualmente en el currículum escolar y universitario, no la tiene. Entonces nosotros con este seminario, tenemos la aspiración de generar algún aporte en clave de justicia curricular. Ahora, paso a comentar un poco, muy brevemente, los contenidos del seminario. En principio nosotros trabajamos en dos esferas que las hacemos dialogar permanentemente: Por un lado trabajamos con la esfera de las normas y los valores. O sea, que hay una dimensión que tiene que ver con el conocimiento, y hay otra dimensión que tiene que ver con el ejercicio y la práctica. Normas, prácticas y valores; conocimiento y ejercicio, son dos cosas sobre las que trabajamos mucho en nuestro seminario. Nosotros tenemos una primera unidad introductoria a la Noción de Derechos Humanos, trabajamos sobre el contexto en que se produjo la Declaración Universal. Recorremos algunos instrumentos a nivel internacional y analizamos en qué medida logran interpelar concretamente a las profesiones de nuestros estudiantes. Es muy difícil, porque tenemos al mismo tiempo estudiantes del Área de Salud, de Ingeniería, de Ferroviaria, de Música, de Traductorado de Inglés, y están todos en el mismo aula, pero la interdisciplina siempre enriquece.

La segunda Unidad está dedicada a los Derechos Humanos en la Argentina. No solamente sobre el pasado reciente, sino cómo se fue construyendo en diferentes momentos de la historia de nuestro país, la noción de derechos humanos, cómo se fue construyendo la idea de ciudadanía, y cómo la agenda de lucha por los derechos humanos se ha ido ampliando.

El tercer componente del programa es Género y Derechos Humanos y el cuarto punto es sobre Cultura y Derechos Humanos, o sea, como las culturas particulares dialogan con esta aspiración de universalidad de derechos humanos

Respecto de las modalidades, nosotros tratamos de evitar las clases expositivas porque después de haber hecho todo esto, no podríamos hacer clases magistrales permanentemente, y quisiera comentarles dos cosas que hacemos en nuestras clases: Una es trabajar en perspectiva controversial, tal como lo plantea el Prof. Magendzo, abordando dilemas morales y políticos, conflictos de difícil o nula-resolución. En ese sentido insistimos mucho en hacer circular la palabra, en que los estudiantes tomen posturas, defiendan ideas y puedan sentirse interpelados por las ideas de los otros.

Y otra estrategia que empleamos es la construcción de mapas colectivos: Cartografía Social. Hacer mapeamientos sociales en la región, con los estudiantes y personas del territorio.

Para concluir, quisiera recuperar algunas ideas de nuestros estudiantes respecto a este curso: por un lado los alumnos reconocen que el curso amplía conocimientos y la formación que ellos tienen sobre derechos humanos (sobre todo en cuestiones de género, DESC, pueblos originarios, y también en lo referido a discriminación, reflexión sobre estereotipos, etc.) Creemos que cumplimos una función que tiene que ver con la información y la toma de conciencia sobre la vulneración de derechos y la responsabilidad de la sociedad en las distintas luchas. Pero por otro lado, todavía aparece algo que no se mucho como se resuelve, que es que, cuando les preguntamos si hubo algún impacto en su formación, muchos -o la mayoría-dicen: impactó en mi persona, pero impactó más en mi persona que en mi condición de futuro profesional. Entonces ahí hay como una separación entre persona y profesional, que me parece que vale la pena indagar un poco más.

Ana Penchaszadeh

Muy buenos días a todas y a todos. La idea de mi presentación es compartir una iniciativa concreta que permita “hacer trabajar” los conceptos. Ir de lo particular a lo general, de los ejemplos a las conclusiones y salir así del terreno de lo teórico, del deber ser, para avanzar en una praxis efectiva

de educación en derechos humanos. ¿Cómo se pueden poner en marcha distintas iniciativas a nivel pedagógico para traccionar conceptos y producir cambios en las prácticas y en las instituciones con vistas a afianzar un enfoque de derechos humanos en las escuelas?

Quiero transmitirles, en esta oportunidad, una iniciativa realizada en el marco de un proyecto sobre “Niñez, migraciones y DDHH” (2009-2015) por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF Argentina: la Valija de materiales didácticos para Repensar las Inmigraciones en Argentina en y desde la Escuela (www.valijainmigracion.educ.ar).

En 2004 se sanciona la Ley de Migraciones 25.871 en Argentina. Este nuevo marco normativo es interesante e importante por diversas razones. Señalaré aquí sólo dos de las razones que considero más relevantes: esta ley, por un lado, reconoce el derecho humano a migrar y, por otro lado, reconoce un amplio abanico de derechos a las personas que habitan y residen en suelo argentino con absoluta independencia de su nacionalidad y de su condición migratoria documentaria y administrativa (regular o irregular). Vemos así que el paradigma normativo adoptado por la Argentina se inscribe en el respeto incondicional de los derechos humanos de las personas que habitan el territorio y fortalece el concepto de ciudadanía, al desvincular el goce efectivo de derechos de la nacionalidad y de la posesión o no de papeles (que, por otro lado, sólo el Estado anfitrión puede otorgar o negar).

Tenemos una ley fantástica, paradigmática, ejemplar, que contradice la ley de hierro básica a nivel mundial que reza: los países con mayor presión migratoria en sus fronteras son los que tienen leyes migratorias más regresivas y lesivas de los derechos humanos de las personas migrantes. Argentina, en este caso, es un contra-ejemplo interesante: histórica y contemporáneamente ha sido un país de inmigración y, a su vez, es el principal país receptor de migraciones del Mercosur. Según el último censo nacional (2010), la población migrante Argentina representa el 4,5% de la población total (en la actualidad se estima que el número de migrantes asciende a los dos millones de personas).

Pero, ¿alcanza con una buena ley de migraciones? ¿Qué sucede con las instituciones y las prácticas? ¿Las personas migrantes en Argentina gozan efectivamente de los derechos reconocidos en la ley? Y, específicamente, en relación a la niñez: ¿cuál es y debería ser el rol de la escuela en la promoción de los derechos de las personas migrantes en Argentina? Intentaré contestar a estas difíciles, pero capitales, preguntas diciendo algo polémico: nuestro marco normativo se encuentra a la izquierda de la sociedad, de sus prácticas y de sus instituciones. Se requiere un esfuerzo mayúsculo y constante para desvincular la ciudadanía (el efectivo goce de derechos) de la nacionalidad, o en otras palabras, para orientar las políticas públicas de nuestro país hacia el respeto incondicional de los derechos de las personas en tanto seres humanos (y no sólo en tanto nacionales).

El proyecto de investigación, difusión e incidencia “Niñez, migraciones y derechos humanos” (2009-2015) implementó un novedoso método integral y transversal para afianzar una perspectiva de derechos de la niñez en las políticas migratorias, al tiempo que se dio visibilidad a la temática en el marco de las políticas públicas. Los distintos informes elaborados en el marco de este proyecto señalaron la inexistencia generalizada de políticas o programas -a nivel nacional, provincial y local- dirigidas tanto a difundir la Ley de Migraciones y los derechos de las personas migrantes, como así también a capacitar a los funcionarios y los empleados encargados de su aplicación. Un ejemplo claro de ello es la exigencia infundada, por parte de funcionarios públicos, del DNI para poder acceder a derechos básicos como la salud y la educación.

En Argentina, la relación entre las personas migrantes y las instituciones públicas se desenvuelve en un marco general de falta de información sobre el contenido y los alcances del marco legal migratorio. La efectiva implementación de la Ley de Migraciones Nro. 25.871 y, particularmente, el acceso a derechos por parte de las personas migrantes y sus familias, requiere una coordinación inter-institucional abocada al diseño de políticas y prácticas, que permitan el diálogo y la interacción permanente entre una amplia gama de organismos públicos a diferente nivel e incluyan la participación de las y los migrantes como parte de la sociedad civil.

En la dimensión específica de acceso a la educación, las autoridades educativas, tanto a nivel nacional y provincial como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deben incluir la cuestión de las migraciones desde una perspectiva intercultural y de derechos humanos en sus distintos programas de formación. Para ello, es preciso diseñar iniciativas de sensibilización sobre diversidad cultural, migraciones y derechos humanos, destinadas no sólo a los organismos públicos sino también a la sociedad en general. Pero ¿cómo hacerlo? Bien, creando espacios de articulación donde sea posible reunir al conjunto de los actores institucionales y sociales concernidos e interesados en un abordaje de las migraciones integral, transversal y basado en los derechos humanos.

Tres mesas inter-institucionales de trabajo funcionaron, entre los años 2011 y 2013, con el objetivo de diseñar acciones y resolver temas pendientes en dimensiones clave, a saber: adecuación normativa, salud y educación. Estas mesas nuclearon a distintos poderes del Estado (diversas áreas del Poder Ejecutivo y del Ministerio Público de la Defensa), organizaciones de la sociedad civil -incluidas las asociaciones de migrantes-, agencias de Naciones Unidas y centros académicos. Cada una de las mesas fue coordinada por la UNLa y UNICEF Argentina, junto a una institución anfitriona: el Ministerio de Educación, la Defensoría General de la Nación y la Secretaría de Derechos Humanos. Las mesas guiaron sus intervenciones según dos grandes ejes: 1) la casuística, la discusión de casos y la articulación de soluciones y 2) la definición de acciones de incidencia en las políticas públicas concretas.

Las reuniones llevadas a cabo en estas mesas resultaron centrales para la identificación de nuevos obstáculos e impedimentos en el acceso a derechos por parte de la niñez en el contexto de las migraciones. Ofrecieron el espacio para analizar casos de “buenas prácticas” y compartir las distintas consultas que reciben los organismos públicos y las organizaciones sociales. Se advirtieron situaciones antes desconocidas o desatendidas -o atendidas de manera insuficiente- y se avanzó en el diálogo con distintas instancias y organismos para buscar una solución a situaciones de vulne-

ración de derechos. La posibilidad de compartir experiencias en relación a casos concretos generó nuevos vínculos de trabajo inter-institucional. Y el desarrollo colectivo de argumentos permitió que muchos organismos públicos pusieran en consideración de las autoridades la necesidad de modificar normas o prácticas.

En particular, la mesa inter-institucional de Educación logró la articulación con distintos agentes educativos y trabajó a favor de la incorporación de la temática migrante en varias iniciativas del Ministerio de Educación de la Nación. Durante 2012 y parte de 2013, un equipo de investigadoras e investigadores se dedicó a la elaboración de herramientas didácticas sobre niñez migrante, integración intercultural y prevención de la xenofobia. En su desarrollo se sumaron varias instituciones y especialistas.⁷ La mesa de educación fue el escenario para la producción participativa, revisión y validación de (Re)Pensarla inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela.⁸

Disponible en el sitio educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación (desde principios de diciembre de 2013) la Valija de materiales revisa cómo, desde el siglo XIX hasta el presente, hemos construido diversas imágenes de “inmigrante” y “extranjero”. Recorre esas imágenes y las contextualiza en relación a la dinámica de los flujos migratorios y la normativa pasada y presente, promoviendo así una reflexión acerca del lazo entre inmigración, diversidad y derechos. El objetivo original fue avanzar

7 La elaboración de la Valija fue coordinada por Ana Paula Penchaszadeh (CONICET-IIGG/CDH-UNLa) y María Inés Pacecca (FFyL-UBA). El equipo técnico estuvo compuesto por: Silvina Gorsky (Consultora del área de Protección de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, UNICEF), Paula Topasso (CDH-UNLa/CCC), Florencia Mazzadi (CineMigrante), Gerardo Halpern (UBA-CONICET), María Soledad Balsas (UBA), Marcelo Cantiani. Asimismo, el material fue validado por el equipo de trabajo del Programa “Migración y Asilo” del CDH-UNLa, responsables del área de Protección de Derechos de UNICEF Argentina y algunos de los integrantes de la Mesa Inter-institucional de Educación pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación, el CEMLA, UBA/CONICET y SDDHH.

8 Disponible en: unla.edu.ar/index.php/programa-migracion-y-asilo-publicaciones.

en el camino de un desafío mayor: prevenir y desarmar los discursos, las creencias y las prácticas xenófobas. Y a la vez, construir un concepto histórico de igualdad, capaz de contener y reconocer las diferencias (nacionales, étnicas, culturales, de género) sin esgrimir las como razones “naturales” para denegar u obstaculizar el acceso a derechos reconocidos.

La Valija aborda y deconstruye dos grandes “relatos” sobre la inmigración anclados en el sentido común argentino: uno de los cuales se refiere a las migraciones europeas y ultramarinas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX; y el otro, a las migraciones latinoamericanas históricas y contemporáneas. Desde ese planteo, se estudia cómo esos relatos tendieron a sesgar (y tergiversar) ciertas características de los procesos históricos, incidiendo en una valoración desigual de las distintas corrientes migratorias. Por el otro, teniendo en cuenta la presencia (ayer y hoy) en las escuelas de niños y niñas migrantes o descendientes de migrantes, el desafío para los docentes será pensar las diferencias en su singularidad, es decir, aprender a transmitir la igualdad en la diversidad. En muchísimas oportunidades las marcas de la diferencia (ser “extranjero/a”, ser “indio/a”, ser “negro/a”, entre otros) fueron utilizadas como argumento para obstaculizar el acceso a derechos, ya que eran leídas como una evidencia de que quien las portaba no merecía acceder a derechos ni tener un trato igualitario. En pos del fortalecimiento de una sociedad democrática e inclusiva -asentada sobre la igualdad de derechos y las múltiples identidades que conforman la sociedad argentina- resulta indispensable desnaturalizar, comprender, reconocer y valorar las diferencias que son y han sido parte del “nosotros”.

La Valija contiene un “texto marco” que lleva por título “(Re)Pensar la Inmigración en Argentina para la enseñanza en ámbitos educativos”. Fue escrito especialmente para ser consultado por docentes de nivel primario y secundario. En él se vinculan las temáticas de la inmigración, la diversidad y los derechos en Argentina, con el acento puesto en los procesos migratorios contemporáneos. Su lectura permite a los docentes actualizar sus conocimientos sobre estas dimensiones presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales e incorporar nuevas perspectivas para su trabajo coti-

diano en las aulas. A su vez, se ofrece un “Orientación pedagógica para el trabajo en el aula”, que presenta un recorrido sobre algunos lineamientos normativos que fundamentan prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión y la diversidad. Se abordan los contenidos y sus formas de enseñanza con el objetivo de brindar marcos orientadores a los docentes de distintas disciplinas, perspectivas conceptuales, sugerencias y aportes didácticos que promuevan y acompañen las prácticas reflexivas respecto de la alteridad y la diferencia en la escuela.

La Valija contiene también una selección de veintiún “textos de consulta”, cada uno con su respectiva ficha de referencia, que indica título, autor, año de publicación, extensión y los principales temas tratados. La selección incluye artículos académicos y de divulgación, leyes migratorias y documentos institucionales. Se ponen así a disposición de las y los docentes un conjunto bibliográfico cuya consulta les permitirá profundizar en los temas presentados en el texto marco.

Otro componente fundamental de la Valija son las “Veinte secuencias didácticas para el trabajo en aula”. Se trata de guías de trabajo para el aula, destinadas a 5º, 6º y 7º grado de la educación primaria, y a los primeros tres años de la educación secundaria. Incluyen consignas y piezas para el trabajo en el salón de clases. Por último, fueron seleccionados siete cortometrajes, que también cuentan con sus respectivas fichas de trabajo y reflexión.

Como resultado del intercambio realizado a partir de la elaboración de la Valija, en septiembre de 2014 el Ministerio de Educación y la UNLa firmaron un convenio para dictar un Curso Introductorio sobre “Inmigración, derechos humanos y diversidad”. Su antecedente fue el seminario “Migraciones y derechos humanos”, ofrecido en el año 2013 a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Las dos cohortes del curso virtual contaron con una numerosa concurrencia. Estaba dividido en ocho clases destinadas a formadores de formadores, es decir, a docentes de institutos de formación docente de todo el país. Durante 2015, el desafío fue llegar a más de 5.000 docentes de secundaria, profesionales de equipos

de orientación escolar y directivos de las escuelas del país. Este proyecto conjunto se inscribió en el Componente 2 del Plan Nacional de Formación Docente. Sus clases fueron desarrolladas a partir de la Valija y tuvieron como objetivo compartir reflexiones y perspectivas en torno de la inmigración, la diversidad y los derechos humanos en la escuela.

Esperamos que esta Valija siga viajando y que con ella se fortalezca, cada vez más, el enfoque de derechos humanos de las migraciones en nuestras escuelas.

Aarón Attias

Muy buenos días. Yo estoy acá para contarles un poco acerca del programa Formarnos que consiste en la formación de dirigentes de gestión pública social, buscando fortalecer las organizaciones que accionan sobre el territorio mediante una formación general. Este Programa, organizado por la UNLa en coordinación con otras universidades nacionales, está dirigido por el vicerrector, Nerio Neirotti y trabaja en coordinación con otras áreas de la UNLa, tales como el Centro de Derechos Humanos, la Dirección de Educación Permanente, la Comisión de Discapacidad, actores involucrados en la Economía Social, entre otros.

El programa Formarnos nace en el año 2014 y hasta la fecha, hacia fines de este año, vamos a tener más de mil personas formadas. Algo que nos parece interesante para comenzar es la convocatoria. El programa comenzó realizando una convocatoria de tipo virtual, con mails, con redes sociales, sacando alguna que otra nota en medios de prensa, en síntesis, la manera de convocar que es más frecuente en nuestros días. Lo que nos dimos cuenta con esa forma de convocatoria, es que, no estábamos llegando efectivamente a la gente que queríamos llegar. Entonces elaboramos toda una serie de estrategias, para lograr un mejor vínculo con la comunidad en la que está inserta la UNLa. Con ese objetivo en mente armamos mesas de organizaciones: por un lado una mesa de organizaciones políticas juveniles, otra mesa con organizaciones gremiales, otra mesa con comedores comunita-

rios, otra mesa a través del Departamento de Salud Comunitaria, con las personas que trabajan en las salas de atención médicas en los barrios, y así. Es decir que hicimos el camino inverso, dejando en un segundo plano las herramientas que nos da la tecnología. Al final tuvo mucho mejor resultado, esto que suponemos *a priori* que nos potencia, a veces se toma como el único camino y no siempre es el más efectivo. Remarco esto, porque creo que es importante desde las universidades el hecho de salir, ir a buscar, ir al cara-cara, invitar, haciendo que la Universidad tenga un rostro y una voz y no solo un portal de internet o un cartel. Creo que ese cara a cara es una función de todos los que trabajamos en la Universidad.

Paso a contarles un poco en que consiste el programa: por un lado tenemos un Formarnos general, del cual participaron todas otras universidades en 2014. Se lanzó desde la UNLa y fue apoyado por la Secretaría de Políticas Universitarias, en este participaron: la Universidad de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Arturo Jauretche, la Universidad Nacional del Tucumán, la Universidad de Villa María, la Universidad de Misiones, y la Universidad de Río Cuarto.

Los contenidos pueden dividirse en de dos grupos generales. El primero es teórico-conceptual, en donde vemos materias como Pensamiento Nacional, Integración Regional, Políticas Públicas, y el énfasis esta puesto en aprender conceptos que sirvan para la práctica militante. Por otro lado, tenemos el eje aplicado, en donde vemos Análisis Político, Gestión de Organizaciones, Análisis de Problemas y Toma de Decisiones, entre otros.

Se dicta un módulo por encuentro. Cada encuentro consta de una clase a cargo de un docente, que se realiza durante una hora y un poquito más, con preguntas. Luego hay un taller, que es el grueso de la jornada, que dura dos horas, -intentamos que se mantenga en las dos horas, afortunadamente los mismos participantes nos presionan a que se extienda-. Por último brindamos una conferencia a cargo de un político, una figura de la gestión, de modo que tal que se vincule lo teórico con lo práctico. Han sido docentes del programa Formarnos: Mario Siede, Claudia Bernazza, Víctor

Ego Ducrot, Sergio De Piero, entre otros. Respecto de los conferencistas hemos recibido al Ministro de Defensa, Agustín Rossi, Capitanich -cuando era Jefe de Gabinete-, Daniel Filmus; es decir, personas que se mueven en esferas de mucho poder y mucha responsabilidad política. Nos parece muy interesante poder vincular estas organizaciones de la comunidad, es decir: a esta persona que tiene un merendero, una unidad básica, un emprendimiento de la economía social, con alguien que ocupa espacios importantes, tanto en lo académico, como en lo político. Esto ha sido muy valorado por los cursantes de Formarnos por lo que intentamos mantenerlo.

Por último, cada clase va acompañada de un módulo, un material escrito original y adaptado para las demandas específicas del Programa, que se distribuye en cada encuentro. No solo se los damos impresos, sino que también está colgado en la página del programa y puede circular libremente porque tiene una licencia abierta.

Al hacer el balance del año pasado, surgió la pregunta de los participantes: ¿cómo seguimos los que cursamos este Formarnos, para continuar, obviamente, de forma que no sea lo mismo? A partir de esta demanda, avanzamos en toda una serie de cursos específicos. El primero que surgió se organizó en conjunto con el Centro de Derechos Humanos, apoyado por La Sindicatura General de la Nación. Consta de cinco encuentros y las temáticas son: Las relaciones entre la Soberanía Nacional y los Tratados Internacionales en Derechos Humanos, Las Políticas Públicas de Derechos, Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, Activismos en Derechos Humanos y también hay un módulo dedicado a la diversidad. Empezamos con el Formarnos de Derechos Humanos porque, si los derechos humanos son derechos de justicia, está muy bien empezar con derechos humanos y después ir avanzando hacia otras áreas distintas. La característica general bajo la cual pensamos este Formarnos específico, fue que, así como la recuperación de la democracia en Argentina ha ido de la mano de la bandera de los derechos humanos, en esta etapa -en la que uno podría hablar de intensificación de la democracia-, necesitamos que la participación sea cada vez mayor y cada vez mejor formada. Formarnos es justamente una respuesta

a esa necesidad de incentivar la participación y mejorar la calidad de gestión de los dirigentes que llevan a cabo las actividades políticas desde el territorio. Es muy importante para nosotros militar los derechos humanos, que esta bandera no quede solo en un sector social, sino que se haga raíces en el territorio; que no quede como algo histórico, un hito y nada más, algo que se puede cerrar en algún momento, sino todo lo contrario, como un horizonte que expande las luchas políticas al infinito a la vez que las orienta.

Hecho el Formarnos general, hecho el Formarnos en Derechos Humanos, pasamos a otro Formarnos, de cuatro encuentros. El segundo curso específico que hicimos fue el Formarnos en Discapacidad y Políticas Públicas, que se hizo en conjunto con el Área de discapacidad de la UNLa. Tuvo como ejes el Acceso a la Justicia, el Acceso a los Medios de Comunicación Audiovisual para Personas con Discapacidad, y el Acceso a la Educación Universitaria.

A continuación, realizamos el Formarnos en Economía Solidaria, con el cual se busca dotar de herramientas prácticas para que efectivamente se produzcan proyectos para el territorio de los cuales podamos hacer un seguimiento. Cuando el año que viene hagamos otro Formarnos en Economía Solidaria, los que cursaron este pueden venir a contar su experiencia y empezar una cuestión sinérgica, una comunidad de cursantes de Formarnos que se puedan ayudar entre sí.

También realizamos un Formarnos para potenciar la formación y consolidación de Centros de Estudiantes en el municipio de Lanús. Nos llevamos una sorpresa, porque pensamos que iba a ser algo pequeño y terminaron viniendo más de cien adolescentes de la zona, que ya tenían un Centro de Estudiantes y buscaban formación para poder avanzar en sus objetivos políticos. Esta propuesta nació de una maestra que cursó el Formarnos en gestión pública. Es así como esta cuestión va sucediendo, que uno lanza una oferta y los mismos participantes van generando propuestas que vamos realizando en la medida de nuestras posibilidades.

A futuro tenemos pensado hacer Formarnos en temáticas tales como: Viviendas, Salud Comunitaria, Gestión de la Cultura Popular, La Ciencia y la Tecnología para el Desarrollo Barrial, entre otros. La idea es seguir avanzando en ese camino.

Decía al comienzo que la parte más importante de los encuentros es el taller, puesto que tenemos una perspectiva pedagógica que abreva en la educación popular, y por eso entendemos no solo la socialización del conocimiento (obviamente, uno viene acá a brindar conocimiento), no solo producir y poner a disposición materiales didácticos, docentes, una infraestructura, sino también ejercicios de prácticas y valores necesarios para el compromiso y el desarrollo efectivo de la militancia. Entonces en esta intersección entre valores y conocimiento, lo que buscamos es que se vea reflejada la interacción de los conocimientos con las experiencias de los que vienen. El taller busca una construcción colectiva de conocimiento. Con esto no solo me refiero a lo que sucede cuando el docente habla y va tomando lo que aportan los estudiantes, no solo hablo de la reconfiguración que todo estudiante realiza cuando toma nota y selecciona, prioriza. Cuando hablamos de taller hablamos de la vinculación entre estos temas generales que tocamos en el curso y la experiencia práctica, territorial, que solo los que cursan poseen, no el docente. Entonces, si estamos en una clase de Análisis de problemas y toma de decisiones, y vamos al armado de un árbol de problemas, el problema que se va a tocar va a ser el problema que tengan los cursantes y sus vecinos; que no les bajan la leche para el comedor, por decir un ejemplo. Si vemos Comunicación y medios, vamos a buscar estrategias de comunicación para las organizaciones de militancia juvenil y qué pueden hacer para potenciarlas. Así con cada una de las temáticas que vamos viendo. Centrado en la práctica, en las experiencias, siempre buscando el protagonismo del cursante y apuntando a que, en este proceso, siempre se produzca una desnaturalización de la realidad social.

Es muy importante para nosotros tener siempre presente el antes, el durante, y el después de cada clase; pero sobre todo estos extremos, porque tenemos gente que trabaja todo el día, gente viene con sus chicos, por ejemplo. Enton-

ces tenemos que pensar en cosas como, por ejemplo, tener algo para comer. A veces no es tan sencillo porque en un curso quizás tenemos a alguien de 15 años junto a alguien de 60. Si viene alguien que está en un colegio secundario, y viene un jubilado de la zona de Lanús, entonces hay que pensar a dónde van a llevar los contenidos, y cómo hacer para que los talleres tengan la suficiente flexibilidad, para que cada experiencia sea un aporte.

En tercer lugar, algo que nos resulta importante es la generación de vínculos. Para citar un caso: en uno de los talleres había un grupo de estudiantes que tenían la problemática de que se inundaba una calle de su barrio, y en ese mismo taller había una concejala de su municipio; inmediatamente se pusieron en contacto para empezar a generar un proyecto para elevar un puente, o generar desagües, lo que fuera. Esto pasa todo el tiempo. Tenemos gente que a partir del Programa empieza a participar en una organización, que a partir del Programa conoce gente que tiene los mismos problemas que ellos en otros territorios y generan acciones conjuntas, comienza a sentir que la política no es algo ajeno ni distante sino que lo afecta en su vida cotidiana y que tiene una posibilidad de incidir sobre su realidad; creo que ahí está la cuestión más gratificante para nosotros, desde la gestión del programa. Esta idea creo que es central, generar conciencia para la acción.

Para terminar, consideramos que el programa Formarnos es un hijo legítimo de la Universidad de Lanús, porque no solo funciona como puente con las organizaciones sino también es una puerta de entrada a la Universidad. Muchas de las personas que vienen al Programa nunca habían puesto un pie en una universidad.

Los invito a entrar a la página del programa: www.formarnos.com.ar; ahí van a encontrar todas las clases filmadas y todos los materiales escritos. Además de todo esto que dije, cada Formarnos genera su versión en modalidad virtual, no solo hemos tenido cursantes de todo el país, sino también de otros países de América Latina, así que los invitamos a participar. Muchas gracias.

Ignacio Hernaiz

Muchas gracias. Buenos días a todas y a todos. Es un honor para mí compartir este panel. Después de estas tres excelentes presentaciones, un agradecimiento -pierdo un minuto de los 15, pero lo gano quizá- porque quería agradecer públicamente y felicitar la iniciativa de este coloquio, de este seminario internacional, latinoamericano. Me parece que hay un clima especial en este seminario. Es decir, no es un seminario de corte solo académico. Me parece que están muy mezclados también los recorridos -además del ámbito académico-, de la lucha en la defensa de los derechos humanos, de la promoción de los derechos humanos, el compromiso en las políticas públicas, el compromiso en la educación, en la enseñanza, en la investigación. Y quiero celebrar y felicitar este encuentro. También hay varios colegas del Uruguay. Yo tengo el placer de estar trabajando y viviendo en Montevideo. Voy a hacer una referencia después, puntual a situaciones de Uruguay. El nombre del panel es complicado: Discursos, prácticas y representaciones.

Bueno, en la autocritica de los argentinos, que es un listado de 172 ítems, voy a tomar el de “parlanchines” -que planteaba Ana- . Me pareció muy interesante. Y también la constitución de género del auditorio -no se si la tienen tan clara como dicen-: 75% de mujeres en esta lucha, por la educación en derechos humanos, así que, seguimos aprendiendo de las mujeres. Voy a intentar entonces plantear algunas reflexiones -la tensión de cómo organizar la presentación no la resolví, así que probablemente sea un desastre- Pero, la tensión entre contar algunas experiencias y pasar al ámbito de la práctica de la Educación en Derechos Humanos, y también combinarlas con algunas reflexiones. En primer lugar: desde lo institucional, obviamente, ratificar y complementar públicamente la posición de la OEI, de la Organización de Estados Iberoamericanos, que acompañamos esta iniciativa. En particular, el Instituto de Educación en Derechos Humanos, es un instituto que se creó hace un año. Que está empezando a caminar muy lentamente, y acompañando iniciativas en el ámbito de la formación, de otras experiencias a lo largo de Iberoamérica. Nos parece importante respetar algunas instituciones subregionales. El proceso de integración regional, no está desvinculado del contexto en el cual se han dado determinadas luchas, y determinadas recu-

peraciones de la democracia, y en conclusión, el permanente trabajo para la perspectiva de la Educación en los Derechos Humanos. Me parece que debe haber un consenso, y ciertos acuerdos ya previos, a las y los, participantes de este coloquio. Pero creo que a veces yo intento, -como una intenta por ejemplo frente a un periodista desafiante-, decir de qué se trata la Educación en Derechos Humanos. A mí, últimamente, me gusta marcar como dos definiciones: Una, es la que tiene que ver con la perspectiva de la Educación en la Memoria, en la retrospectiva a entender por qué hoy es hoy, y cómo será el futuro, pero a partir de desentrañar la memoria reciente. Esa educación en la memoria me parece central. Yo no me canso de recordar y homenajear a Eduardo Galeano; nuestro querido autor uruguayo que marco mi generación. Me parece que Galeano, acá en los 70, nos marcó a todos. Y Galeano dice, cuando explica de etimología, -lo hace en uno de los programas fantásticos, de La vida Según Galeano-. -Se los recomiendo si no lo leyeron-. De cara al encuentro ¿no?, yo tuve el honor de acompañar en la gestión de Daniel Filmus como Ministro, y después como Ministros a Tedesco y Sileoni, siendo director de canal Encuentro, y con la creación de Pakapaka, La vida Según Galeano, debe ser una de las joyas. Y allí él habla mucho de la memoria, en varios capítulos. Y habla del recordar, y de su etimología, del latín *recor-dis*: volver a pasar por el corazón. Y ahí está planteando claramente, que no estamos discutiendo un tema, político, partidario, o intelectual; estamos planteando algo que tiene que ver con la existencia propia, con las heridas, con el dolor, con la historia de cada uno, y con la historia colectiva. Por eso, me parece, que esa educación en la memoria, tiene que ver con esta mirada de Eduardo Galeano. Y si uno no habla del presente y del futuro, dice bueno: educación en la memoria, y el enfoque de derechos aplicado a las políticas públicas, educar en derechos humanos tiene que ver con llevar a los ámbitos formales -y no formales-, esta agenda, donde es clave el enfoque de derechos: cómo se pueden revisar las políticas públicas, la acción del Estado, y la acción de las Organizaciones de la Sociedad Civil, en una perspectiva de derechos. Yo creo que no hace falta aclarar mucho más por las características del auditorio, y de quienes compartimos este coloquio. Pero en particular, a mí me gusta agregar, algunas cuestiones que hacen más a la tarea de los educadores y los docentes, que es: pero explíquemelo mejor... a ver, entendí

lo del pasado, lo del futuro. Entonces, yo digo: A veces yo puedo sintetizar, como las palabras claves de la Educación en los Derechos Humanos, en el ámbito de los sistemas educativos: la convivencia; la participación como un carril absolutamente imprescindible para la democracia plena y para la formación de la ciudadanía, la inclusión como un marco importante del Estado, de las autoridades de la educación, de la autoridad de un centro educativo, la inclusión como un espíritu, y como una perspectiva, donde tiene que darse una serie de enfoques y de buenas prácticas inclusivas, para realmente estar haciendo una educación en derechos humanos. Y por supuesto la educación en la memoria, como algo específico.

En el caso de Uruguay, hemos avanzando con algunas pequeñas experiencias, que me parecen importantes compartir. En la dimensión de la Formación Ciudadana, hicimos una actividad que fue el Observatorio Electoral Estudiantil. También lo había hecho Roberto Cuéllar, en El Salvador, unos meses antes, con la última elección que fue elegido el presidente Tavaré Vázquez. Y allí los estudiantes, para contar experiencias, decían: estamos fascinados porque encontramos el vínculo entre la teoría y la práctica; porque pudimos trabajar como observadores electorales en el tema del escrutinio, en el tema de la transparencia, en los temas que hacían a todo el proceso previo y al desarrollo de la jornada electoral. Y lo expresaban encantados, porque cuando los docentes encontramos cómo motivar y entusiasmar, y transmitirles determinadas cuestiones teóricas en una estrategia práctica, el resultado siempre es muy favorable.

Otro caso, también en Uruguay consiste en la ampliación y el fortalecimiento de los derechos, diría dos ejemplos: en el ámbito de las discapacidades, tuvimos la posibilidad desde la cooperación internacional de OEI, de acompañar, en ponerle el lenguaje de señas a una película uruguaya: Anina. -Se las recomiendo-, seguramente muchos colegas presentes no la conocen, una película infantil, de animación extraordinaria, la protagonista se llama Anina Yatay Salas. Después encuentren la particularidad del nombre Anina Yatay Salas. Es una película encantadora de esta protagonista, que tiene sus tres nombres y apellidos capicúas. Y bueno, nosotros tuvimos la posibilidad, a partir del contacto con el Festival Divercine, de ayudar en algunas cuestiones de enfoque, pero básicamente, aportando el lengua-

je de señas. Ahora, esa película, cuando nosotros tuvimos esa función en la sala Nelly Goitiño, -que es una sala hermosísima de Montevideo-, con cuatrocientos chicos sordos hipoacusicos, y estaban con una felicidad que desbordaban; uno se preguntaba, por qué no tenían el derecho de ver esta película con la misma plenitud que los oyentes. Que los chicos que tenían las capacidades auditivas normales. Entonces, hay permanentemente una cuestión con la discapacidad. Lo mismo nos pasó en canal Encuentro en el 2010, cuando empezamos con el Club para hipoacusicos y sordos, y con la lectura descriptiva para ciegos; que en primera instancia, hasta uno dice: ¿Cómo la televisión para ciegos? Y los ciegos que justamente se reunían -cuando se presento esta experiencia en el 2010-, -una asociación internacional de ciegos en Buenos Aires, que estaba de casualidad- y estuvieron participando, participaron de la presentación, y estaban fascinados, y nos pedían más cosas. Y bueno, los programas de televisión con lector auto descriptivo, y con otros complementos a través de las TIC, de la computadora, de la lectura braille, etc. Estaban dándole un derecho a una persona con discapacidad visual, que antes no lo tenía. Me parece que ahí hay mucho por hacer. En la experiencia, en el caso de Uruguay, con las autoridades educativas, para colaborar, por ejemplo, en estrategias vinculadas a los consumos problemáticos, a las adicciones, con la junta nacional de drogas. Es decir, hay una multiplicidad de ejemplos donde uno puede reflejar, desde la cooperación internacional, o desde las políticas públicas, o desde la práctica en el aula y en la escuela, una cantidad de estrategias y experiencias que están en el enfoque de la Educación en los Derechos Humanos. Para concluir, ahora sí, tenía idea de presentar -pero no hace falta, porque la mayoría está en el tema educativo-, lo interesante que son los nuevos paradigmas, frente a el paradigma del orden, del silencio, ¿no?, en un paradigma de la convivencia, la posibilidad de la mediación, del dialogo, de las estrategias que hay en el ámbito escolar. En el caso de la seguridad ciudadana, venían de una seguridad y una política punitiva de las fuerzas de seguridad, la posibilidad de pensar y hacer la seguridad desde las escuelas, como es un programa actual que se está haciendo aquí en la Argentina. La posibilidad de plantear, entender, las causas sociales del origen del delito y de la violencia, y trabajar esas causas, y generar otro paradigma, de

una seguridad que gestione, que lleve adelante el conflicto, que lo trate, lo contenga, etc. Me quedo entonces para cerrar con dos pensamientos que me gusta traer -como el de Galeano-: Nosotros en América Latina tuvimos dictaduras y terrorismo de estado en toda la región, que nos marcaron por décadas; pero hoy estamos en un proceso de democracia y recuperación. Zaffaroni cuando habla de estas violaciones de los derechos humanos, y de la lucha de los derechos humanos, también agrega el concepto interesante -discutido en algunos ámbitos- , de los “genocidios por goteo”: el genocidio cotidiano, el genocidio de la exclusión, de la pobreza, de la discriminación, de la trata, del narcotráfico, de la violencia, etc. Entonces, me parece interesante que Zaffaroni nos haga pensar, que la lucha y la defensa en la formación de los derechos humanos, sigue cotidianamente con una agenda bien compleja. Y cierro con algo esperanzador, -porque los educadores somos todos profesores del optimismo- que es una frase de Ernesto Che Guevara, cuando habla de los jóvenes, porque los jóvenes son nuestra apuesta también. Los docentes y los jóvenes. Los jóvenes que están terminando el secundario, o que están entre los 18 y 25 años, son los mejores líderes posibles para la formación y construcción de la ciudadanía. Y el Che decía: que de nuestra obra, la arcilla de esa obra, son los jóvenes. Y que él tenía esperanzas de que los jóvenes reciban de nuestras propias manos la bandera. Y que la lucha continúa.





Comunicación, derechos humanos y educación

Damián Loreti (UNLa-UBA)

Me quiero centrar en el campo disciplinar. Y acá hay un cruce muy particular que tiene que ver con la asignatura y propios de recorrido académico que es enseñar derecho a la comunicación, es decir que hay un cruce entre comunicación, derechos humanos y educación. Yo le llamo campo, otros dicen que es un invento de las currículas.

La discusión en torno al derecho a la comunicación en América Latina tiene hoy un énfasis bastante particular. Hay redes de universidades, por ejemplo en Chile; hay otra red de universidades en torno al estudio del derecho a la comunicación en Perú; en Ecuador andan más o menos por ahí... Creo que es un clima de época que viene de la mano de visiones sobre las políticas de la comunicación que nuestros países han venido teniendo a lo largo de este tiempo.

Dicho esto, la definición de un programa académico es un acto de gobierno. Tiene definiciones de para qué, hacia donde quiere ir, cuáles son sus justificaciones de generar cierto tipo de expectativas de trabajo y de incumbencias de saberes de hacia dónde ir. Además de ser un acto de gobierno tiene que estar basado en principio de rebeldía y emancipación. No solo individual sino colectiva.

En este contexto, yo pondría como 4 o 5 temas como de previo:

¿Dónde se va a enseñar esto? ¿Si es en Derecho, en la Carrera de Ciencias Sociales? O si es en la Carrera de Comunicación en particular. O también hecha por activistas de Derechos Humanos. Sobre todo porque pueden ser activistas de Derechos Humanos que no vengan del campo de la comunicación ni del derecho. Otra cuestión a dirimir es si lo vamos a hacer ya del modo institucionalizado dentro de la Universidad o vamos a hacerlo en el grado de Posgrado.

Hay que hacerles entender a muchos del campo de la Comunicación y a muchos del campo del Derecho que hay una interrelación.

En función de una mirada de una trama curricular como un acto de gobier-

no que dote de herramientas de emancipación, de rebeldía a los estudiantes, en mi opinión deberíamos manejar algunas cosas.

Una de las cosas en las que hay que trabajar, y la CSJN lo ha hecho es que los órganos de los estados tienen la obligación de oficio de controlar la convencionalidad de los actos de gobierno, es decir, las leyes, los decretos, las resoluciones, sentencias judiciales sin que nadie se lo pida. Y esto a la hora de discutir el tema Derechos Humanos es que hay que mirarlo arriba de nuestras narices. Entonces la enseñanza de la sistematicidad de los Derechos Humanos es un tema no menor, porque sirve para pelearse con las leyes locales. Desde esta perspectiva, luego hay que trabajar con ciertos derechos que deberíamos llamarlos más arraigados o esenciales a la hora de la discusión del Derecho a la Comunicación o de la Información y parte un poco por ver cuál es la historia de este debate. Desde los primeros reconocimientos de los espacios de libertad de expresión hasta que implica esto con fallos recientes del Sistema Interamericano.

Nosotros damos por hecho que el estado tiene que hacer algo con esto. Esto no se discute en el ámbito de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús. Pero si van al cualquier Facultad de Derecho de la Ciudad de Buenos Aires, en un 75% de las cátedras de Derecho Constitucional se van a encontrar con que el Estado no tiene nada que ver con esto. Prima el libre flujo de las ideas, el mercado libre de los medios y las ideas. Mal copiado de lo que se llama la doctrina del libre mercado de ideas en la Corte de Estados Unidos. Con lo cual tenemos que revisar nuestro propio punto de partida, porque si no vamos a llegar mal entrazados al debate.

En este contexto hay muchas herramientas para usar, por ejemplo la Convención Interamericana de Derechos Humanos es la más común. Pero hay otras, como la Convención para los Derechos del Niño que tiene un montón de cosas vinculadas al rol de Estado en materia de comunicación y que generalmente solo se mete la Defensoría del Público o el Comité de Defensa del Niño.

Otro debate es el tema de la censura. La censura clásica y las restricciones indirectas. En esto hay toda una escuela de recomendaciones de no restricciones indirectas, más bien montadas en la lógica del sector empresario. Bueno, hay otro montón de restricciones indirectas que le suele tocar a los

sectores más vulnerables de la sociedad y desde ahí es que hay que trabajar fuertemente la convicción de que son barreras que hay que remover. Estas restricciones me parece que no son tan indirectas. La Convención Americana de Derechos Humanos dice que es tan mala, debe estar tan objetado el abuso de controles oficiales o particulares sobre el papel para periódicos o frecuencias radioeléctricas, vale decir el monopolio privado o público, y en la Ciudad de Buenos Aires, la legislatura paso una ley en la que el monopolio privado no era un problema. Decía que el estado debía prevenir que no existan abusos de controles oficiales. En Argentina no es gratis eso. Tenemos una historia de discusión con una proveedora casi única de papel para periódicos.

Hay otro tipo de cuestiones no tan ligadas al activismo en Derechos Humanos. De la mano de circunstancias como *Si está bien o está mal la veda electoral términos de libertad de expresión*. Pero eso nos pone un pasito más adelante que es la cuestión de Comunicación Política y regulaciones donde como decía Martín Fierro, “¿Quién se queda en la zaranda y quien pasa?” Y suele ocurrir que el que tiene plata se salta las regulaciones porque entra por redes internacionales. Los franceses dijeron que los controles que hay sobre los medios cuando hay veda electoral que dura una semana, se lo saltaron con una red de Luxemburgo que levanta por Internet o por Cable. Entonces solo los que tienen televisión abierta tienen la veda.

Otro tema que sirve mucho es el tema de Derecho a la Rectificación. Generalmente es un derecho que suele servirle a los que están afuera de los medios. Hay un tema de responsabilidades para debatir, y acá es donde aparecen estas proto autonomías, es decir que los problemas de responsabilidades, libertad de expresión y derecho a la información tiene un modo distinto de ser evaluados. Si bien no hay autonomía en el Derecho para hablar de esto, pero hay lugar para entrar a observar.

Hay un tema de mirar desde una lectura emancipatoria de tomar las herramientas en función de romper la cultura de la hegemonía. Que tiene que ver con las reglas de los servicios de comunicación audiovisual. Si nos ponemos a indagar la cantidad de personas que hicieron cursos de posgrado en materia de regulaciones en materia de comunicación les diría que el 80% son abogados de las empresas de radiodifusión, 15% serán docentes,

un 5% activistas o abogados de derechos humanos que se cuelan en esto. Lo que redundaría en otro problema que es como se acceden a los cursos y si hay que pagarlos o no. Generalmente, los docentes pagamos y a los otros se los pagan las empresas y el activista hay que ver si pasa los aranceles. Eso cuando los posgrados son rentados. Nosotros tratamos que los posgrados sean gratuitos y que las entradas a las maestrías sean de dirigentes sindicales de los medios, activistas de radios comunitarias...

En particular porque es difícil madurar casos. El sistema interamericano ha pasado muchos casos de libertad de expresión y uno solo de radios comunitarias presentado, de Chile. Hay que medidas cautelares hechas por organizaciones internacionales de radio. Y hay otra en México, que la penalización de las radios sin autorización. En un caso entro la policía y destrozó la radio, en el Estado de Sonora.

Entonces los Comisionados plantearon a varios que estamos ligados a organizaciones que llevemos casos, pero los casos escasean. La idea es general herramientas para saber que hay instancias para poder pelear esto en términos de herramientas de Derechos Humanos con una mirada emancipadora.

De la mano de eso hay otros temas de debate, que es el control de concentración tanto de empresas como de contenidos que es un problema que también tiene que ver con esto. En Argentina por ejemplo, estaba prohibido que las cooperativas de cable sean dueños de empresas de cable, pero no saben cómo reclamar que les den programación. Con lo cual se quedan como una cooperativa que pasa algunas señales porque las señales Premium o los eventos importantes no los pasan.

Hay otro elemento, que es el tema del derecho de acceso a la información, que nos lo han traído a América Latina como las herramientas de cómo contarles las costillas al Estado. En ese contexto, el modo de aparición del derecho a la información desde el punto de vista regulatorio tenía más que ver con darle herramientas a las consultoras y a los acreedores extranjeros para ver qué pasaba con el presupuesto que prever el derecho al acceso a la información como soporte de otros derechos y herramientas de garantía. Y entra a jugar un nuevo actor: el Derecho al acceso a la Verdad. El acceso a la verdad estaba planteado históricamente “colgado” de los artículos 8 y 25 de la Convención, es decir Garantías Judiciales y Debido Proceso, y de

Reparación a las Víctimas. Plantear el Derecho a la Verdad como una parte de la Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación es hablar de un derecho colectivo, de un sujeto universal.

Otro de los temas a plantar es ¿Qué pasa con la digitalización de la cultura? Y las posiciones existentes en materia de propiedad intelectual. La Relatoría especial de derechos culturales de Naciones Unidas dijo que hay un problema y debe ser repensado el modo de monopolización del conocimiento, no solo el entretenimiento, que es donde está el dinero.

Surgen nuevos temas, como Discriminación; nuevos debates en torno a la privacidad; arte de ficción y no ficción; esta el tema de la Protesta y la Libertad de Expresión, es un tema que tiene mucha relación con el artículo 13 que habla de derecho de reunión; los temas de Libertad de Expresión y Derecho de Reunión están muy relacionados.

Hay temas de Libertad de Cátedra. En Argentina hay una Ley de Repositorio de Contenidos Digitales de Investigaciones Académicas. Es una forma de democratización del conocimiento.

Hay un tema de reconocimientos de sujetos colectivos a la hora de la discusión de la libertad de expresión. En la Declaración de los Derechos de las Personas y los Pueblos en África, existe algo que se llama Sujeto Colectivo. El Derecho a la Comunicación todavía sigue siendo individual o pluri individual; y acá cuando se discutió la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual el tema de las comunidades de pueblos originarios fue una cuestión notable, porque la ley los trata de personas específicas de derecho privado.

En la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) hay un debate acerca de los que no tiene voz, en realidad lo que no tienen son medios. Los que les han sacado es la posibilidad de tener caja de resonancia. Voz tienen, los pueblos se expresan.

Un par de agregados. El problema no es legal, por eso hablo de las herramientas legales en función de principios de emancipación. La fetichización del Derecho como aquello que soluciona los problemas, no pasa.

Los que está en debate es el modo de regulación, no la ley. La concentración o el monopolio de los medios es algo que se tiene que reparar como si fuera un sector común y normal de la vida de los países. Todos los que estaban

sentados de ese lado, decían que sí. Que lo que hay que hacer es controlar el abuso, pero después. Pero lo que está en juego es el pluralismo, la diversidad, la opinión pública y la democracia. Y eso no se repara con dinero. Lo que está en juego de vuelta es el rol del estado. Más allá de las leyes, como dice UNESCO “¿le pongo coto a aquel que se lleva todo o dejo que se lleve todo y después le pongo multas?” Y ese es un debate no pequeño.





La democratización de la comunicación en la educación superior

¿Qué lugar ocupan los derechos humanos en la relación universidad/sociedad?

Lic. Néstor D. Manchini

“Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba donde las masas populares tengan de verdad el derecho a tener voz, y no apenas el deber de escuchar. Es un sueño que me parece realizable, pero que demanda un esfuerzo fantástico de crearlo”... (Paulo Freire).

Poco más de un cuarto de siglo de continuidad democrática en esta bella América Latina que habitamos alberga sentires y pensares diversos sobre lo que estamos viviendo y lo que reclama análisis profundo, procesamiento colectivo, construcción efectiva. “El reordenamiento del gran cambio que vivimos no se ha asumido aún como una tarea fundadora de una nueva sociedad”⁹.

Los avances en materia legislativa, por ejemplo, que se vienen dando en los últimos años en el ámbito de la educación y la comunicación en la Argentina, posibilitaron que la temática de los derechos humanos (ddhh) ocupe un lugar destacado dentro del contexto sociocultural actual.

Ese espacio ganado en las reformas legislativas vigentes (ley de educación nacional n° 26206, ley de servicios de comunicación audiovisual n° 26522, entre otras) necesita avanzar aún en prácticas sociales que promuevan una manera de ejercer ciudadanía que no quede anclada solamente en lo discursivo.

Por ello, la vigencia de los derechos humanos en nuestras democracias comprende el ejercicio de fundar constantemente lo común desde la de-

9 ALFARO MORENO, Rosa María. Comunicación y Política en una democracia ética por construir. Rosa María Alfaro Moreno Editora. Veeduría ciudadana de la comunicación social Lima (Perú), 2005. Pág.240.

liberación, desde el logro de acuerdos. En esta tarea, la educación tiene un papel siempre indispensable, siempre reclamado. Mucho más si nos posicionamos en una educación en derechos humanos donde se promueve el respeto y la escucha del Otro.

Entendemos la educación en derechos humanos¹⁰ como esas pautas insoslayables para nuestra vida cotidiana y relaciones con los demás. Desde la condición de sujetos de derecho somos responsables para que estos sean vividos y gozados por todos, todos los días.

En un intento por fortalecer la agenda global de la educación y los derechos humanos, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2ª etapa)¹¹ se propuso avanzar en los consensos y en las acciones, partiendo de la siguiente concepción:

La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación en derechos humanos eficaz no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. (NACIONES UNIDAS, 2012)

10 En adelante, edh.

11 “Aprovechando las bases establecidas durante el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos (1995–2004), esta nueva iniciativa refleja el reconocimiento cada vez mayor, por parte de la comunidad internacional, de que la educación en derechos humanos produce resultados de gran alcance. Al promover el respeto de la dignidad humana y la igualdad, así como la participación en la adopción democrática de decisiones, la educación en derechos humanos contribuye a la prevención a largo plazo de abusos y de conflictos violentos.” (NACIONES UNIDAS, 2006:2)

Esta perspectiva de la edh aporta a la realización de los hombres y mujeres para construir y promover el bienestar de nuestros hermanos, prevenir las violaciones y abusos a los derechos que constituyen a todos los individuos. Esto exige una planificación para que nuestras prácticas no sean, apenas, circunstanciales. El ejercicio cotidiano de los derechos nos implica a todos y todas para incrementar la participación de las personas en los procesos de adopción de una cultura de los derechos humanos.

Pero detengámonos un segundo y pensemos ¿qué educación, qué vínculo puede establecerse con otro sin la comunicación? Ella es un derecho constitutivo de todos los sujetos, y es improbable que quede relegada en algún rincón, pues ¿de qué modo, a la educación y los derechos humanos podríamos enunciarlos, reclamarlos, vivirlos sin enhebrarlos con la comunicación?

Hoy, “la comunicación en América Latina significa hablar de las sinergias, dinámicas, movimientos sociales. Siempre lo ha sido, pero hoy más que ayer las comunidades, los grupos sociales, los movimientos juveniles, las voces indígenas, los ritmos afrodescendientes, los sentires de los distintos grupos y organizaciones tienen nuevos modos, instrumentos, técnicas y tecnologías a su alcance”¹².

Esta comunicación, en un paisaje alentador que existe en nuestros países aunque no formen parte de la agenda de los medios hegemónicos, apuesta a un cambio social donde los derechos humanos sean contenido y no sólo una formalidad, sean vividos con intensidad antes que sólo una ingeniosa declamación. Abrazan toda la vida de hombres y mujeres que accionan por más justicia, libertad, soberanía, paz para que sea disfrutada.

Estos hombres y mujeres insertos en algún lugar del mundo llevan a cabo prácticas sociales en las que se reconocen y que pueden entenderse desde la comunicación como enunciaciones donde los distintos actores conjugan

12 MONTOYA CH., Alma. Pensar la Comunicación desde América Latina. Mimeo. Bogotá (Colombia), 2005.

experiencias, habilidades y técnicas expresivas para componer “un discurso entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad” (BARBERO, 2002:234).

Por su parte, especialistas de la edh como Felisa Tibbits¹³ ofrecen un marco de análisis que nos permite comprender de un modo sencillo, la práctica contemporánea de la educación en derechos humanos. Distingue tres perspectivas que admiten cada una mirada distinta respecto de las prácticas educativas que se dan los individuos. Una mirada pone el acento en la denominada “educación en valores” que se concentra en transmitir un conocimiento básico de las cuestiones de derechos humanos para que se tome conciencia.

Una segunda mirada resalta lo que Tibbits denomina “modelo de responsabilidad”, donde la garantía de los derechos humanos concentra todo en el aporte que brindan los profesionales. En este modelo se les deja gran parte de la resolución de los problemas sobre derechos humanos a los abogados, jueces, por ejemplo, entre otros actores.

Una tercera y última está marcada por el “modelo de transformación”, donde los programas formativos en edh, las metodologías y acciones están encaminados a facultar al individuo para que reconozca tanto los abusos de los derechos humanos como el compromiso que puede asumir para prevenirlos.

La perspectiva latinoamericana sobre los Derechos Humanos afirma la existencia de una relación incondicional entre éstos, la democracia y el desarrollo integral. Considera imprescindible promover los derechos económicos, sociales y culturales de los diversos pueblos así como dar prioridad a las necesidades básicas de grupos sociales discriminados (los indígenas,

13 TIBBITTS, Felisa. Nuevos modelos de educación en derechos humanos. Adaptación de un artículo publicado en la publicación *International Review of Education* (Revista Internacional de Educación) Special Human Rights Education edition, 2002 (edición especial sobre la Educación en Derechos Humanos, 2002).

las mujeres, los niños, los afrodescendientes, los pobres y los indigentes). Se trata de favorecer procesos de desarrollo que puedan colaborar con la construcción de sociedades sustentables.

De hecho, la comunidad internacional viene reclamando sostenidamente desde 1993 la inclusión de los derechos humanos en la educación. Reclamo que puede verificarse en la mayoría de los documentos internacionales. En 2008, estos reclamos se transformaron en el pedido formal de redacción de una “Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (ONU, Resolución 6/10, Consejo de Derechos Humanos-Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas)”. Y cada año, también, se difunden avances en la materia a través del relator de la ONU.

En Argentina, y puntualmente, desde el lugar que ocupamos trabajando en la Universidad Nacional de Quilmes, se llevan adelante investigaciones e iniciativas de extensión que trabajan, perseverantemente, para reducir la brecha que existe aún entre el discurso y la práctica, en aquellos espacios donde la comunicación, la educación y los derechos humanos deberían complementarse naturalmente.

Según el análisis de los datos obtenidos del Proyecto I+D “Educación y Derechos Humanos: hermenéutica y pedagogía”¹⁴ (PUNQ 1027) las formas en que se instauran los espacios de formación en derechos humanos en las universidades públicas muestran un paisaje bastante irregular, aunque alentador respecto del primer decenio para la educación en derechos humanos que había propuesto la UNESCO, donde algunas instituciones han fortalecido la implementación de propuestas de inclusión de esta temática en la formación de los estudiantes de las diversas carreras de grado y posgrado. En otras casas de altos estudios aún prevalece una falta de articulación entre los distintos espacios de la estructura académica que favorece

14 Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes (PUNQ 1027). Los antecedentes de la actual investigación se remontan al año 2004, cuando el equipo era dirigido por la Prof. Luisa Ripa.

la proliferación de conductas anómicas, pasivas, o meramente discursivas. La Argentina cuenta con una formación de grado que se brinda en más de 40 universidades públicas, distribuidas en su extenso territorio. De ese universo, en este trabajo se tomaron algunos casos para el análisis que comprende indicadores como: inclusión en la currícula, historial de la ubicación de las cátedras, cursos y seminarios en el sistema educativo, proyectos de investigación y de extensión respecto de la temática, metodologías pedagógicas utilizadas, etc.

Uno de los instrumentos utilizado en la recolección de información fue un extenso cuestionario que, a su vez, se complementó con la realización de entrevistas personales y grupales, encuestas a estudiantes, y se relevaron datos existentes en los sitios de Internet institucionales.

De los datos relevados puede afirmarse que en el caso de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco-Corrientes) al igual que en la de Santiago del Estero, se pudo corroborar la existencia solamente de cátedras libres en derechos humanos, que son dictadas en momentos específicos del año, con un cronograma variable según la ocasión. Estas son dictadas por docentes locales o por personas que provienen de diferentes organismos e instituciones del país.

En contraposición a estos casos puntuales de universidades con escasa inclusión de los derechos humanos como parte importante de la currícula, se han relevado casos con muchísima información en relación a la temática, como es el caso puntual de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) donde se dictan 74 carreras de grado. Aquí aparecen innumerables cátedras (curriculares y abiertas), proyectos de extensión e investigación, jornadas, institutos, observatorios, centros, etc., que tienen relación directa con los derechos humanos.

Es importante destacar que en la UBA, la presencia de diversas instancias relacionadas con los DDHH se dan no solamente en facultades como la de Derecho, Filosofía y letras, Ciencias Sociales, donde sería más que obvia la presencia de dicha temática, sino también en otras donde no se piensa una referencia directa a los DDHH, como por ejemplo: Ingeniería, Agronomía, Arquitectura, etc.

En el caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), esta cuenta entre

sus espacios institucionales con una Secretaría de Derechos Humanos. En la formación de grado se observa la inclusión de contenidos vinculados a los derechos humanos, particularmente en dos facultades (Facultad Área Ciencia Política y RR. II; Derecho).

En este muestrario de lo relevado en algunas universidades, existe un común denominador: las informaciones no siempre fueron obtenidas rápidamente, sino que la búsqueda fue diversa y más engorrosa. Ligado a ello, se verifica la escasa información que circula entre los principales funcionarios acerca de las actividades sobre derechos humanos que se llevaron y llevan a cabo en sus propias universidades, lo que demuestra que aún persiste una desarticulación entre los diversos espacios curriculares o extracurriculares que integran esas casas de altos estudios.

Asimismo, la mayoría de los planes de formación de las carreras que se cursan en las universidades públicas contiene pocos espacios donde están presentes los derechos humanos. Y, en algunas de ellas, existen cursos “electivos” o “libres” -es decir que pueden cursarse pero no acreditarse curricularmente-. También se constata panorama similar sobre la marginalidad que ocupan los derechos humanos, a través de la existencia de instancias institucionales como son los “centros”, “cátedras libres”, “seminarios permanentes” o, en algún caso, “institutos”.

La dependencia institucional también es muy variada: salvo los casos de inserción obligada, como son las carreras o facultades de leyes, los derechos humanos dependen de cultura, de programas especiales de rectorado, de ciencias sociales, de extensión universitaria y no pocas veces de cátedras particulares, como por ejemplo, de psicología.

Se vislumbra que la promoción de los derechos humanos continúa dependiendo de una cantidad no muy numerosa de actores intra-institucionales (profesores, estudiantes, investigadores, administrativos, etc.) y extra-institucionales interesados que los promueven (esta generalización no pretende desmerecer el gran número de personas que trabajan denodadamente para que esto siga creciendo y fortaleciéndose).

Aún en este panorama desparejo, cabe señalar que la investigación, la docencia y la extensión se integran progresivamente y se visibilizan en pro-

puestas de extensión y voluntariado universitario que promueven la inclusión de los derechos humanos en los contenidos y prácticas que los docentes, estudiantes, graduados, actores de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil deberían asumir en su desarrollo social y profesional cotidianamente.

Dados los continuos avances tecnológicos que modificaron las maneras de comunicarse, de acceder al conocimiento y construirlo en ámbitos educativos formales, no formales, como así también en los modos de expresarse y reclamar que tiene la sociedad, es preciso profundizar la tarea de crear mejores condiciones para el predominio de una cultura respetuosa de los derechos humanos.

Vale recordar que en Argentina, las leyes de educación y de servicios de comunicación audiovisual no solo mencionan la cuestión de los derechos humanos, sino que también identifican explícitamente algunos documentos internacionales en su redacción dando cuenta de una visión más integral de los derechos humanos que, sin embargo, no tiene igual correlato en la aplicación de las mismas.

Los avances producidos en la formulación de políticas educativas que integran el tema de los derechos humanos se visualizan en mayor medida en los diseños curriculares para la formación docente y la tarea educativa en los niveles primario y secundario. En el ámbito de la educación superior, en cambio, la formación de profesionales en diversas disciplinas científicas presenta avances todavía difusos y hasta contradictorios dado que se percibe en los ámbitos universitarios una notable simpatía por todo lo relacionado con los derechos humanos aunque, paradójicamente, ocupan un espacio marginal cuando se revisan cómo están incluidos los mismos en los programas de formación del nivel superior.

Para avanzar en las transformaciones sociales que vienen ocurriendo actualmente deben achicarse las brechas entre teoría y práctica que siguen observándose en la formación de grado en las universidades. En esta ne-

cesidad de contribuir a una nueva formación profesional y ciudadana, es insoslayable observar que los derechos humanos comparten una doble característica, “la de gozar de una general aceptación y, a la vez, de una notable ignorancia sobre sus contenidos concretos y normativos” (expresión acuñada por la profesora Luisa Ripa Alsina¹⁵ de la Universidad Nacional de Quilmes). Su abordaje cuenta en muchas oportunidades con una cuota importante de declamación y una mucho menor concreción en planes, actividades y proyectos.

Creemos que el todavía reducido abanico de investigaciones en Argentina en torno a la Educación en Derechos Humanos, es un desafío a profundizar para lograr relevamientos más integrales y abarcadores de lo que, entendemos y hemos compartido en varios congresos en la materia, es paisaje común en la mayoría de los países latinoamericanos.

Decíamos que así como hubo avances en la adecuación de las leyes de educación, también las hubo en torno a la comunicación, derecho que trajo novedades luego de varias décadas de esfuerzo de tantas organizaciones de populares, políticas, derechos humanos para transformar el contexto de las leyes que garanticen un acceso y ejercicio a todas y todos.

El contexto más que auspicioso que se abrió gracias a la sanción de la Ley N° 26.522/09 de Servicios de Comunicación Audiovisual reemplazando al decreto-ley 22.285 sancionado en 1980 por la última dictadura militar, instaló en la agenda cotidiana de nuestra sociedad el debate sobre qué comunicación necesitamos, queremos y qué actores deben intervenir en la construcción de los temas cotidianos. Es esperanzador el panorama que muestran hoy la mayoría de nuestros países en América Latina con recorridos similares.

La propia Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) estableció ya en su Informe Anual sobre Libertad de Expresión 2009, que “esta

15 Directora del Programa de extensión universitaria Derechos de Todas y Todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y prácticas de reconocimiento.

reforma legislativa representa un importante avance respecto de la situación preexistente en Argentina”¹⁶.

Este instrumento legal, constituye un avance central y un paso decisivo para ampliar el sentido de lo “público” en el sentido que nos ofrece Hanna Arendt: “todo lo que aparece en público y puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible”¹⁷.

Lo público no es sólo una pertinencia estatal. Su definición ha emigrado hacia la sociedad incluyendo al mercado, quien asume hoy servicios y roles públicos en distintos campos de la vida democrática. También nombra a la sociedad civil y a los ciudadanos como sus gestores, sujetos de participación¹⁸.

“Nuestros medios en Argentina pero también en gran parte del continente, tienden a identificar lo público con lo político y a lo político con los políticos, personalizando y privatizando la vida pública y los sistemas de poder en una forzada sinergia entre lo individual y lo íntimo con lo público”. Esta “esfera pública que supone procesos por donde circulan y se confrontan intereses privados para hacerse públicos es el escenario que se construye entre actores diferentes, siempre en pugna”¹⁹.

El nuevo paradigma comunicacional (Ley 26522 de SCA) establecido definitivamente junto a la última modificación efectuada a la ley de educación nacional (2006) -que pone su atención en el ejercicio de ciudadanía y la co-

16 CIDH, Informe Anual 2009, Informe Anual de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, Capítulo II: Evaluación sobre el Estado de la Libertad de Expresión en el Hemisferio, párr. 11.

17 ARENDT, Ana. La condición humana. Ediciones Paidós. Barcelona, 1993. Pág.59

18 ALFARO MORENO, Rosa María. Comunicación y Política en una democracia ética por construir. Rosa María Alfaro Moreno Editora. Veeduría ciudadana de la comunicación social Lima (Perú), 2005. Pág.232

19ALFARO MORENO, Rosa María. Comunicación y Política en una democracia ética por construir. Rosa María Alfaro Moreno Editora. Veeduría ciudadana de la comunicación social Lima (Perú), 2005. Pág.235, 239.

municación- trajo consigo numerosas instancias que favorecen una mayor y mejor inclusión de contenidos relacionados con los derechos humanos.

Se puede corroborar, por ejemplo, en la multiplicación de proyectos y prácticas sociales que se desarrollan en la Universidad Nacional de Quilmes a través de diversos proyectos de extensión y voluntariado universitario: CReCER, Levanta la Mano, Universidad por la Identidad y Comunicar-EDH (Comunicar para la Educación en Derechos Humanos). Este último busca favorecer prácticas relacionadas con el derecho a la comunicación, la diversidad cultural y la perspectiva de género, de modo que acorten la distancia existente entre la letra de la ley de medios en vistas a favorecer mejores prácticas sociales.

En medio de un panorama social como el actual que todavía deja entrever derechos aún no reconocidos y/o fundamentalmente no garantizados, se multiplican iniciativas de comunicación en la que viajan sueños que cotidianamente se pueden observar en barrios, poblados, regiones habitados por hombres, mujeres, jóvenes y niños que apuestan por la paz, la justicia, la verdad, a través de la implementación de estrategias de acceso a un desarrollo integral de las comunidades más vulnerables. Estas iniciativas le dan un lugar privilegiado a la democratización de la palabra, a una ciudadanía desde la comunicación.

Las acciones buscan tres incidencias con los ddhh: la que tiene que ver con el derecho a la educación o aseguramiento del **acceso** a los espacios. La que tiene que ver con los ddhh en cuanto **contenido** de las currículas formales y no formales, y de patrimonios familiares o sociales. Y, la que tiene que ver con el efectivo respeto a los ddhh en las **prácticas sociales**, educativas y comunicacionales.

Dichas acciones se enmarcan en el complejo escenario que componen los medios concentrados, quienes se empeñan en contar la historia de una sola manera. De todos modos, la realidad muestra que la hacemos entre todos, aunque no siempre todas las voces logren la masividad que corresponde. Desde Comunicar-EDH trabajamos para ello porque “la democracia es el

poder público en público”²⁰. Este espacio que nos damos todos los que nos congregamos estos días supone una actividad, una inversión social y cultural muy amplia, pues lo público es lo que se hace en común y se construye con una participación comunicativa.

El rol que empodera a numerosos grupos, sectores sociales aquí y allá -desde la educación, la comunicación, las prácticas sociales democráticas-, permite confirmar que la participación ciudadana es importante para que, por ejemplo, los medios cumplan su tarea de confrontar voces y palabras de diversos sectores, en una continua búsqueda de la equidad, igualdad, multiplicidad y pluralidad de voces. Esa ciudadanía se pregunta hoy, como ha ocurrido en otras ocasiones, “qué papel están jugando los medios en la consolidación de la democracia y en la conformación de lo público”²¹.

Unos cuantos observatorios (Perú, Argentina, Ecuador, entre otros países vienen trabajando en este seguimiento de lo que nos presentan los medios) concluyen que la mayoría de las noticias suelen ofrecer una sola versión de los hechos, un lugar pequeño en la equidad de género, una representación todavía muy cosificada de los sujetos, entre otros temas vinculados a los derechos humanos.

Pero “no basta con analizar qué se dice sino cómo se dice y se encadena una noticia con otra, un medio con los demás, unos titulares con los otros, lo de hoy con lo de ayer y lo que la memoria ejercitada te permite (...) Es decir, importa saber qué va construyendo el ciudadano desde su exposición a lo mediático informativo”²². Para alcanzar este objetivo, consideramos relevante pensar en un edh.

Jacques Derrida alecciona cuando sostiene que “Las producciones de masa que inundan la prensa y la edición no forman a sus lectores, sino que de

20 BOBBIO, Norberto. El futuro de la democracia. Fondo de Cultura Económica. México, 1997. Pág.98

21 ALFARO MORENO, Rosa María. Ídem. Pág.231

22 ALFARO MORENO, Rosa María. Ídem. Pág.243

manera fanstasmática suponen la existencia de un lector ya programado. Lo hacen hasta el extremo que acaban por formatear ese destinatario mediocre por el que postulaban ya de entrada”²³. Esto nos recuerda cómo la oferta termina configurando la demanda. Nuestros medios están más acostumbrados a la difusión de mensajes que a la interacción con los públicos que los leen, escuchan, ven, navegan.

Tenemos que avanzar en reformular la representación que tenemos de la comunicación en los ámbitos educativos y en la vida diaria. Debemos superar la consideración netamente técnica y tecnológica para pensar la comunicación como “mediación”, “proceso”, “interacción”, “intercambio de sentidos”, “interaprendizaje”.

La comunicación en América Latina permite el reconocimiento de los grupos sociales como sujetos de la historia y de la construcción de una sociedad más equitativa, justa y democrática. Dan fe de esto los foros sociales, los múltiples congresos, seminarios, festivales internacionales de radio, televisión, industrias culturales, las muestras educativas y la multiplicidad de talleres, seminarios, marchas y exposiciones a lo largo y ancho de este continente.

Es también el caso de Comunicar-EDH que, con recursos escasos, trabaja con actores sociales que hasta el presente suelen considerarse espectadores de la comunicación más que protagonistas decisivos de los cambios que la sociedad continuamente reclama. Un grupo de docentes y profesionales de la comunicación, la educación, la sociología, el derecho y la filosofía capacita a docentes (en formación y en ejercicio), estudiantes universitarios, funcionarios municipales, miembros de organizaciones barriales, beneficiarios de planes sociales, mediante la modalidad taller. Asimismo, la articulación con medios universitarios, comunitarios, barriales constituye un trabajo en red con creciente impacto de audiencia.

23 Citado en el periódico “El País” por Octavi Martí. Sección cultura, 10/10/2004 (http://elpais.com/diario/2004/10/10/cultura/1097359202_850215.html). Nos recuerda cómo la oferta termina configurando la demanda.

Esta apuesta cubre espacios vacíos, por ejemplo, en la comunidad universitaria donde los derechos humanos están incluidos como contenidos en cursos obligatorios pertenecientes a carreras como las de derecho, de las ciencias políticas o acotada a espacios curriculares como Derecho a la Información en las carreras de comunicación, pero casi no existe aún relación directa entre las temáticas de derechos humanos y comunicación para futuros profesionales de carreras que no tengan estrecha relación con las áreas en cuestión.

En su clásico libro “De los medios a las mediaciones”, Jesús Martín Barbero realizó aportes sustantivos para la comprensión de los medios como un conjunto de mediaciones sociales, políticas y culturales”²⁴. En estos años, este autor sostiene que “dejaron su rol mediador para obtener el de intermediario de políticos, empresarios y ciudadanos”²⁵.

El auspicioso panorama comunicacional de Argentina (como el otros países de la región) aún no se ha traducido en una reducción de la concentración de medios. Persisten corrientes de comunicación que consideran a la misma como mera mercancía antes que en un valor social. Es más, frecuentemente, el papel que ejercen los medios provoca un malestar generalizado de la política y también frente a la democracia, provocando sensaciones de inseguridad, de que estamos constantemente en peligro, todo lo cual no promueve precisamente la participación y organización ciudadana. Casi sistemáticamente, el aparato cultural legitimador y simplificador hace desaparecer las condiciones que explican la desigualdad y justifica la intervención de las instituciones de control para normalizar -a través del castigo, la coacción y la exclusión- todos aquellos elementos, creencias, prácticas y actores que se alejan del modelo cultural dominante.

24 MARTÍN BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Convenio Andrés Bello, 1998.

25 Conferencia dictada por el autor en Guadalajara en el encuentro sobre Defensores del Lector en diciembre de 2002, organizado por la Fundación Nuevo Periodismo de Colombia. (Citado por ALFARO MORENO, Rosa María)

De este complejo escenario que tiene antecedentes, por lo menos, en el regreso a la democracia (1983) ,y, con recursos y accesos desiguales, siguen multiplicándose prácticas con medios comunitarios que debieron y deben soportar aún toda suerte de obstáculos para ejercer y protagonizar experiencias ciudadanas que sean asumidas como parte la vida cotidiana. En una medida mucho menor, esto se repite en ámbitos de la educación formal (en todos sus niveles), si bien empiezan a replicarse iniciativas esperanzadoras._

No ha disminuido la urgente necesidad ciudadana de profundizar el protagonismo en lo público aprendiendo a ser sujetos políticos. Para una democracia es terrible que los ciudadanos sólo sean víctimas, delincuentes, factores de desorden o de conmiseración. Por ello, permanece el desafío de rediseñar las políticas educativas, comunicacionales para que los profesionales que egresan del nivel superior tengan como horizonte en su mirada una ética aplicada antes que un mero razonamiento capitalista y especulativo. Es decir, se trata de aportar a la formación para que participen activamente, protagonizando formas de incidencia ciudadana en la vida política de la sociedad. Hacia este horizonte, aporta desde su especificidad el proyecto Comunicar-EDH.

Creemos que “la libertad de expresión debe ir de la mano de la responsabilidad de los medios frente a los procesos democráticos a instalar en una sociedad. Los medios frente a la política, la formación de los ciudadanos, y el desarrollo de la cultura deben ser interpelados”²⁶. Esto es posible cuando ocurre la construcción de lo público desde la ciudadanía y la sociedad civil en diálogo con los políticos. Diálogo que debe ser transparente y centro de las políticas públicas de comunicación y educación del Estado.

En esta iniciativa de extensión y voluntariado universitario, ocupa un lugar destacado el derecho a la comunicación tanto en el contenido de los tramos formativos desarrollados en talleres y seminarios como en la práctica

26 ALFARO MORENO, Rosa María. Comunicación y Política en una democracia ética por construir. Rosa María Alfaro Moreno Editora. Veeduría ciudadana de la comunicación social Lima (Perú), 2005. Pág.253

y producción de contenidos. Con respecto a este derecho, el comunicador, docente e investigador Héctor Schmucler (1997:111) reflexiona sobre el “dilema actual de nuestras sociedades que radica en la pugna entre pluralidad y homogeneidad (...). La pluralidad, enfrentada a la homogeneidad, debería entenderse como el reconocimiento de lo otro y no como la tolerancia de lo otro” (...) “El pluralismo convoca solo a la tolerancia: se admite que en un mismo campo de intereses haya aproximaciones distintas de las de uno mismo (...). El reconocimiento de la pluralidad presupone la existencia de concepciones globales distintas de las nuestras con sentidos y valores que exigen -para comprenderlas- un descentramiento de nosotros mismos”²⁷.

Aquí es pertinente y contagiosa, también, la propuesta de Luis Ramiro Beltrán Salmón que apuesta y promueve una nueva ciudadanía en comunicación donde se conjugan virtudes, aptitudes y actitudes. Actores que se entienden capaces de observar, percibir activamente, participar en procesos sociales, proponer, consensuar, transformar -en sí mismo y con otros- la realidad, lo público, con reciprocidad, con liderazgo, con utopías.

En este sentido, Washington Uranga citando a Jesús Martín-Barbero afirma que “asistimos a una multiplicación de movimientos en busca de institucionalidades otras, capaces de dar forma a las pulsiones y desplazamientos de la ciudadanía hacia el ámbito de lo cultural y del plano de la representación al del reconocimiento instituyente”²⁸.

De dichos movimientos forman parte relevante los medios comunitarios que, desde hace más de dos décadas, cumplen un papel relevante demorando las renovadas embestidas de modelos societales neoliberales que persisten en fragmentar nuestras sociedades y relativizar los grandes relatos que

27 Schmucler, Héctor. Memoria de la Comunicación. Pág.109. Edit.Biblos. Colección Comunicación, Medios, Cultura. 1º edición, Buenos Aires, 1997.

28 Uranga, Washington. “Mirar desde la Comunicación”. Mimeo, pág.14. Argentina, 2007. Cita a Martín-Barbero, Jesús; Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile, 2002, ISBN 956-289-032-5, pág.231.

siempre animan el camino de los pueblos. En este punto, las instituciones de nivel medio y superior recién están dando pasos que aportan a esa sociedad que desea transformarse. Por ejemplo, quienes participan en proyectos colectivos como Comunicar-EDH generan –concientemente y, en ocasiones, inconcientemente- condiciones para la formulación de nuevas propuestas que incidan en la formulación de renovadas políticas públicas.

Colaboran en el desmontaje de dicha visión homogeneizadora, la Asociación Mundial para las Comunicaciones Cristianas (WACC) que declaró a fines de 2007, en el marco del aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “no hay derechos humanos sin derecho a la comunicación”²⁹. Fundamentó en este sentido que “La implementación de los derechos humanos, demanda el reconocimiento del derecho a la comunicación” -derechos que empoderan individuos y comunidades para expresar sus necesidades, hacer audibles sus voces y participar plenamente en su propio desarrollo-. Este mismo sentir, lo sostienen otras tantas asociaciones en las disputas que se dan actualmente³⁰.

El derecho a la comunicación permite la autodeterminación a las personas y contribuye a un mundo sostenido en la paz y en la justicia social. Sentido que se refuerza con la propuesta de la UNESCO que diseñó un plan de acción para el 60° aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, enfatizando “la importancia del derecho a la educación, el derecho a la libertad de opinión y expresión, incluyendo el derecho a buscar, recibir y compartir información, el derecho a ser parte de la vida cultural, y el derecho a disfrutar los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones...”³¹.

La educación juega un rol fundamental en este derecho tan preciado que es la comunicación. Acompañan este objetivo los instrumentos interna-

29 http://www.alterpresse.org/spip.php?article6733#.UzhW_ldkKeg (revisada en marzo 2014)

30 <http://proadebocaenboca.blogspot.com.ar/2014/02/peru-sin-comunicacion-no-hay-derechos.html>

31 Idem

cionales que sostienen que “...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...” (PIDESC, 1976: artículo 13).

En sentido amplio aunque no igualmente verificable, vale afirmar que existe en ciertos sectores un marcado crecimiento en el conocimiento de los derechos humanos que constituyen a cada hombre y mujer, que favorecen el ejercicio cotidiano de ellos. En coincidencia con lo que sostiene Schmucler, estos hombres y mujeres trabajan para que pueda “emerger una nueva teoría y una nueva práctica de la comunicación que, en definitiva, se confundirá con un nuevo modo total de producir la vida hasta en los aspectos más íntimos de la cotidianidad humana” (1997:148).

Daniel Prieto Castillo sostiene que “nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía”³².

Como todo proceso dinamizador de cambios sociales, la educación basada en una libre comunicación en pos de los derechos humanos, no está exento de numerosos obstáculos. Para ello, el filósofo Edgar Morín propone un curso deseable de acción: “Debemos resistir a la nada. Debemos resistir a las formidables fuerzas de regresión y de muerte. En todas las hipótesis, es preciso resistir”.

En esta misma línea, Washington Uranga no excluye a nadie: “Las resistencias como las liberaciones, las luchas entre unos y otros tienen lugar en la sociedad. Luchas que contienen múltiples temas que afectan a múltiples actores”. Ocurren en el espacio de lo público “entendido como aquello

32 Prieto Castillo, Daniel. La comunicación en la educación. Pág.48. Ediciones La Crujía-Editorial Stella. Buenos Aires, 2005. 2da. edición

atinente al conjunto de las personas, es responsabilidad y preocupación de todos los ciudadanos y ciudadanas”³³.

“No basta plantear la comunicación y su vínculo con los derechos humanos como una cuestión de visibilidad y acceso a los grandes circuitos de la comunicación masiva”³⁴, por parte de los diferentes y numerosos grupos y sectores sociales que coexisten hoy en condiciones de desigualdad en el espacio social, porque, ello significa renunciar a la posibilidad de repensar la comunicación no en sí misma, sino en relación con los deseos y con los proyectos que son su motor.

Es importante resaltar la necesidad de instalar la reflexión y la discusión en materia de educación, comunicación y derechos humanos en el contexto democrático que contiene experiencias cotidianas donde mujeres y hombres se construyen como ciudadanos, crean y fortalecen redes comunicativas alternativas al proyecto dominante.

En este sentido, Argentina, como dijimos anteriormente, tiene una Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, un instrumento legal importante para democratizar la comunicación, derecho fundamental de todos los ciudadanos.

Algunos apuntes a modo de conclusión

“La democracia, el desarrollo y el respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales son conceptos interdependientes, que se refuerzan mutuamente. La democracia se basa en la voluntad del pueblo -libremente expresada - de escoger su propio régimen político, económico, social y cultural, y de participar plenamente en todos los aspectos de la vida. En este contexto, la promoción y la protección de los derechos humanos y de las libertades, fundamentales, tanto en el ámbito nacional

33 Uranga, Washington. Políticas sociales de desarrollo y Ciudadanía. En Estrategias de comunicación en la construcción de políticas públicas para un desarrollo genuino. Pág.57. Edic.PNUD/Ministerio de Desarrollo Social. Bs.As., agosto 2007.

34 http://www.redalyc.org/redalyc/media/redalyc_n/acerca-de/inc/doc/Documento13.pdf (revisado en marzo 2014)

como internacional, deben ocurrir de manera universal e incondicional. La comunidad internacional debe apoyar el fortalecimiento y la promoción de la democracia, del desarrollo y del respeto a los derechos humanos...en todo el mundo”³⁵.

El desafío que se nos presenta es el de continuar y abrir debates que coloquen igualitariamente como tema central de discusión a los proyectos sociales en disputa, desde una perspectiva cultural. Es decir, la democratización del espacio público, condición fundamental para garantizar una relación equilibrada entre los derechos de hombres y mujeres y su posibilidad de expresarlos, ejercerlos y comunicarlos.

“Es académicamente posible y políticamente deseable que se profundice la interrelación entre Comunicación y Educación como campo de intervención social y de investigación científica en América Latina. Este reconocimiento significa que ni la comunicación ni la educación han alcanzado aisladamente a atender determinadas necesidades o resolver determinados problemas del “estar con-en el mundo” y de la construcción de relaciones igualitarias y democráticas entre los seres humanos. Significa, por otra parte, el reconocimiento de la posibilidad de tomar las dos áreas conjuntamente”³⁶. Ya se hizo en otros períodos, y, no pierde vigencia la necesidad de volver sobre ello.

Debemos insistir en la realización de los derechos humanos como valor cotidiano donde todos y todas puedan pronunciarse con certeza sobre su lugar en el mundo, y ello sólo es posible cuando la sociedad abre el juego para las diferentes formas de interpretar y colocarse en el mundo, sin que ello suponga una amenaza para nadie. Lo que se juega en este debate, entonces, es la lucha por la legitimación de la palabra propia en el contexto de las múltiples voces.

35 Conferencia Mundial de los Derechos Humanos (Doc. Final, párrafo 5), celebrada en junio de 1993, en Viena (Austria).

36 De Oliveira Soares, Ismar. “La Educomunicación como desafío para nuestras organizaciones”. Revista ARANDÚ, No. 41, 1.99. Quito, Ecuador.

Para cristalizar esta necesidad podemos valernos de lo que sostiene en sus discursos Katarina Tomasevski (ex relatora de las Naciones Unidas para la EDH): “El derecho a la educación es un puente hacia todos los demás derechos humanos. La educación es indispensable para la participación política efectiva y para permitir a las personas sustentarse por sí mismas. Es crucial para preservar las lenguas y las religiones. Es la base para eliminar la discriminación. Además, es la clave para todos los otros derechos humanos...”³⁷

Una comunicación que apuesta a una transformación es la que se juega en la capacidad o no de construir proyectos colectivos integrados en la construcción de poder popular que no es posible sólo desde los fragmentos, sino desde el reconocimiento del Otro, con iguales derechos y responsabilidades.

Aunque frecuentemente tenemos más preguntas que respuestas, es necesario reafirmar una educación, una comunicación que promueva una ciudadanía donde la participación activa de los actores sociales converjan hacia la construcción de redes sociales. De este modo, se fortalecerán procesos sociales democráticos y se garantizará cotidianamente la vigencia de los derechos humanos y la paz de los pueblos, alejando toda posibilidad de autoritarismo.

Es primordial que continúe el trabajo mancomunado para el desmontaje crítico de los dispositivos, discursos y mecanismos que naturalizan la exclusión y expropian la posibilidad de la palabra, a las mujeres y a los hombres comunes. En este reclamo que nos hacemos frecuentemente, y, especialmente en espacios como este congreso “hay algo indiscutible: que la libertad no funciona sino va de la mano de la responsabilidad. La libertad en ética significa autonomía: autonomía de la persona para crear sus propias normas”³⁸.

37 Tomasevski Katarina. El asalto a la educación. Intermón-Oxfam Editorial. Pág.235. Barcelona, 2004.

38 CAMPS, Victoria. El malestar de la vida pública. Pág.145

Bibliografía:

Alfaro Moreno, Rosa María (2005). *Comunicación y Política en una democracia ética por construir*. Rosa María Alfaro Moreno Editora. Veeduría ciudadana de la comunicación social Lima (Perú). Pág.253

Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos - AC-NUDH (2004) *ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Naciones Unidas. Nueva York, Ginebra

Barbero, Jesús Martín (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma, Colombia.

Barbero, Jesús Martín (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación cultura y hegemonía*. GG, México.

Bourdieu, P. y Passeron, C. (1976) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza LAIA*. Barcelona.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuesta. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.

Catino, Magalí (2007). *Diferencias y relaciones entre la política y lo político en el escenario actual y los procesos de transformación. Implicancias de los procesos de hibridación contemporánea*. Seminario Comunicación y procesos socioculturales.

X Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), primera edición. San José de Costa Rica, 2011.

Freire, Pablo. (1972). *La Educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, pág.73.

García Canclini, Néstor (1992). Noticias recientes sobre la hibridación. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México D.F. Revista Transcultural de música.

Góngora, Rosana - Manchini, Néstor “*La educación en Derechos Humanos ¿una política pública?*”. Primer Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: Una mirada desde la Universidad. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, 12y13/04/07.

Informe 2011 del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/563bb75d7391bb56c12565c5003d6b3f?

Manchini, Néstor David (2009). Comunicación para la educación en Derechos Humanos. En Democracia y derechos Humanos. Desafíos para la emancipación. Universidad Autónoma de México, Universidad Nacional de Quilmes y Colegio Mexiquense. Liscano Fernández, F; Ripa Alsina, L y Salud Alvarado, E (Coordinadores) ISBN: 978-987-05-5712-8. Año 2009.

Manchini, Néstor David (2008). “Con Derecho a Soñar. Comunicación en tiempos de grandes desafíos”. Ponencia realizada en el IX Encuentro del Corredor de las Ideas del Conosur. Enseñanzas de la independencia para los desafíos globales de hoy. Repensando el cambio para Nuestra América. Asunción (Paraguay), 23 al 25 de julio de 2008. Organizado por Corredor de las Ideas, Capítulo Paraguay; Centro UNESCO Asunción; Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Góngora, Rosana - Manchini, Néstor (2007) “La educación universitaria y los Derechos Humanos: un desafío”. XII Jornadas Internacionales sobre Ciudadanía, Democracia y Ética Pública. Ediciones ICALA, Río Cuarto, noviembre.

Manchini, Néstor David -con participación de Góngora Rosana (2006). “La educación en Derechos Humanos en la universidad argentina: tónica de presencias y ausencias”. En: El derecho a la educación en un mundo globalizado. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián: 6-8/9. Palacio de Miramar.

Prieto Castillo, Daniel (2005). La comunicación en la educación. Pág.48. Ediciones La Crujía-Editorial Stella. Buenos Aires, 2da. Edición. Proyecto Ética del reconocimiento y DDHH en la práctica educativa. PUNQ 1027/11; PUNQ 0416/07 y PICT 0686 - E - 1090/11

Proyecto Educación en Derechos Humanos: el caso de la Universidad Argentina, número 827-PUNQ-0530/4, UNQ 2004-2007.

Ripa Alsina, Luisa (2006) “Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras” En: El derecho a la educación en un mundo globalizado. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián: 6-8/9. Palacio de Miramar X Congreso Nacional de Educación Comparada.

Rodino, Ana María (2003) Educación Superior y Derechos Humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región. En: Seminario Internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe. México DF, 28-30 de mayo.

Schmucler, Héctor (1997). Memoria de la Comunicación. Pág.109. Edit.Biblos. Colección Comunicación, Medios, Cultura. 1º edición, Buenos Aires.

Uranga, Washington (2007). “Mirar desde la Comunicación”. Mimeo, pág.14, Argentina.

Uranga, Washington (2007). Políticas sociales de desarrollo y ciudadanía. Edición PNUD/Ministerio de Desarrollo Social. Buenos Aires.





Comunicación, educación y derechos humanos en clave emancipatoria

Alejandro Kaufman (UNQ-UBA)

Situarse en el campo definido por Comunicación, Educación y Derechos Humanos nos desafía a recorrer un trayecto confluyente pero a la vez disperso. Nos demanda referir al contexto internacional. Importa subrayar lo atinente a *nuestra* experiencia que ha avanzado tanto en estos años. Uno de los aspectos que se nos aparecen cuando discutimos estos temas en nuestro país es el de los extraordinarios avances que hemos experimentado. El hecho de que algunos de ellos son singulares y sin parangón en otras partes del mundo. Frente a esta cuestión, sobre todo cuando lo pensamos para nosotros mismos tanto como cuando dialogamos en un ámbito más internacional, es interesante verlos no solo desde el punto de vista del éxito en términos de los grandes logros alcanzados, sino considerarlos de un modo más descriptivo, de un modo más histórico, más enraizado en la manera *específica* en que se han dado los sucesos en la Argentina.

Hay un aspecto muy importante de este problema en la Argentina que concierne a las aspiraciones, expectativas o parámetros de igualdad tanto en lo imaginario como en la historia social que se han dado en las últimas décadas. Por lo menos en los últimos cien años la historia social argentina ha girado alrededor de las aspiraciones igualitarias. Hay un supuesto respecto del advenimiento de una mayor igualdad. No se trata de verlo tanto en términos de lo que efectivamente se ha alcanzado, sino de un régimen vigente de expectativas. En la Argentina persevera un régimen de expectativas respecto de la igualdad, del salario real, de la distribución de la riqueza, de la participación social con alcances que tienden a ser utópicos y que alimentan el avance tal como se ha dado en estos años. No es una exclusividad, ni siquiera una singularidad propia de nuestra historia, pero sí una marca distintiva sin cuya consideración muchos acontecimientos no se comprenderían de manera cabal.

Ahora, esto no es algo que se pueda formular de manera meramente afir-

mativa sino que hay que ver el modo en que se producen interacciones en los respectivos marcos sociopolíticos y culturales contemporáneos. Una de las dificultades que hay para abordar estos temas es el compromiso con un modo crítico, a saber, implicado con una experiencia emancipatoria específica, una experiencia inconformista, que pide más, que avanza, que problematice la historia social y que es el motor que hace posible que todo lo que estamos hablando tenga lugar y se expanda. Ese motor es siempre un motor crítico. No se verifica una conformidad con lo alcanzado, sino una dimensión utópica asociada a la observación de lo social y lo político. Visto de esa manera, cuando uno toma estos temas que son Comunicación, Educación y Derechos Humanos, una dificultad esencial es asumir desde nuestro punto de vista parcial, estructurado en nuestro campo específico, que aquello a lo cual referimos es el sujeto social, que es polimorfo, heterogéneo, constituido simultáneamente por muchas dimensiones e identidades. Esto es algo que se necesita reponer en la discusión. Se trata siempre de aquel que es un ciudadano, un consumidor, un estudiante, un padre, que es todo eso al mismo tiempo y que eventualmente puede ser muchas cosas que emergen en forma ocasional. En algún momento sociopolítico puede ser un combatiente, puede formar parte de una fuerza armada, puede ser víctima de una situación de violencia, etc. Todo eso ocurre simultáneamente a la vez que en el orden retórico del lazo social nos especificamos como alguna de esas variables y nos resulta elusivo confluir todas ellas en una visión analítica.

Hay que entender que cuando hablamos de poder -esta discusión lo tiene como premisa-, el poder es interpelado por cada una de las cuestiones que estamos discutiendo. Es el poder el interpelado por la expectativa de la vigencia de los derechos humanos, por la expectativa emancipatoria. Es el poder el interpelado por la expansión del conocimiento a través de la educación y la comunicación. Es siempre el poder y a la vez el gobierno, condiciones ambas que no identificaría entre sí. Porque hay circunstancias históricas como las que están ocurriendo en estos años en muchos países de América Latina, en donde gobierno y emancipación tienen algún tipo de articulación. Esto no termina de resolverse como dificultad analítica porque desde la perspectiva emancipadora estamos siempre dispuestos a

estimar los aspectos críticos que distinguen construcción emancipatoria y Estado antes que aquellos que describimos como confluentes. Entonces nos encontramos con contextos en los cuales quienes aprovechan esas contradicciones son los poderes corporativos, los que aprovechan el tiempo que nos demanda el curso emancipatorio. Es un tiempo colectivo, es un tiempo histórico que llega tarde. Siempre aquello contra lo que nos enfrentamos es inmenso y siempre hay regresiones.

Dentro de ese panorama se desenvuelve un sujeto que esencialmente es un sujeto urbano, es el sujeto de las redes virtuales, del transporte, del catastro, del hábitat, de la conexión con los flujos energéticos o informacionales. Hay un sujeto extraviado dentro de todas esas variables cada vez más complejas y además en estado permanente de transformación. No es solamente un conjunto de sucesos progresivos, sino que conforman transformaciones de las que designan como propias del antropoceno, en el sentido de que ya no tenemos un entorno de referencia sobre el cual ampararnos, como precedente o como circundante, porque ese entorno es objeto de nuestras acciones cada vez más radicales de transformación. Entonces nos encontramos en un entorno inestable, incierto. Surge renovada y actualizada la pregunta de cómo articulamos el lazo social y la retórica. Como nos vinculamos entre nosotros a través de un orden simbólico.

Cuando hablamos de derechos humanos hablamos de cómo se transmite a través de la comunicación y la educación a qué mundo esas nuevas generaciones se incorporan. Ese mundo en el que estamos viviendo no es el mundo de lo sagrado, de la naturaleza, ni siquiera es el mundo de la tradición cultural. Es un mundo en transformación que ha pasado por lo atroz. Uno de los momentos más difíciles de lo que estamos hablando es cómo se le explica a un niño en qué mundo vive. Porqué existen los derechos humanos en términos contemporáneos. Cuáles son los puntos de inflexión que se han dado para que el mundo sea como es y que requiera una instancia del Nunca Más: acerca de lo que ocurrió pero no debe volver a ocurrir (y sin embargo se repite).

Ese marco que nos constituye como sujetos de esta época es nuevo. No sucedía así hace cien años. Entonces lo vemos con un régimen de expectativas del que tenemos que dar cuenta. Cuando leemos en la bibliografía a quienes

hicieron emerger estos temas, lo hacían en el momento de aparición de un problema que después se fue configurando como nuestro modo de vida. Entonces nuestro modo de vida es un Nunca Más que se prolonga pero que no se realiza porque todo vuelve a ocurrir. Entonces ahí hay una zona bien compleja de por qué estamos tan atribulados cuando tenemos que circular por las instituciones, por las prácticas, por las preguntas que se formulan.

Cuando nos planteamos la convivencia como problema, afirmamos las prácticas de las que estamos hablando en una jornada como esta. O sea, las prácticas que tienen que ver con los Derechos Humanos, con la educación, con la contención del caos que supone una situación en la cual los poderes corporativos, los poderes efectivos, los poderes opresivos acumulan riqueza. Hay un rasgo contemporáneo constitutivo de esos poderes que es la acumulación de riqueza en términos de desigualdades crecientes. Las estadísticas que se plantean en este punto son recientes y cada vez más incompatibles con una vida democrática verosímil o con una escena convivencial.

Dicho todo esto así, en términos muy generales, quiero señalar algunas cuestiones específicas que en la experiencia argentina han sido intensas en nuestra historia reciente; y que para abordarlas hay que partir de que es una sociedad con grandes expectativas igualitarias. Muchas veces pasa en los diálogos internacionales que se aíslan algunos acontecimientos argentinos como si se los pudiera delimitar a una determinada lectura o iniciativa. Lo que hemos vivido estos años no es el resultado de que alguien leyó un libro o formuló una teoría, donde sea, ya sea en América Latina o en Essex. No hay un marco teórico con autoría sobre lo acontecido en la Argentina en los últimos años, sino que es un proceso esencialmente colectivo. Es una historia colectiva que se define como movimientista, como un movimiento social de gran intensidad y heterogeneidad, donde múltiples actores han intervenido y han constituido esas prácticas que definen una señalada expectativa de igualdad. Ahora, esto plantea una cuestión paradójica. De una parte, cuando estamos en la universidad siempre tenemos que recordar la reforma universitaria, el carácter de nuestras universidades públicas. Las universidades públicas tienen distintas variantes pero en general son universidades abiertas, por eso se puede dar que tengas un estudiante de 80 años -por dar un ejemplo extremo-, que viene a la universidad a estudiar,

para realizarse a los 80 años, y puede venir a estudiar una carrera universitaria y es bien recibido y tiene una buena relación con sus compañeros. Y eso es algo que ocurre en un contexto masivo, no es algo que suceda en forma aislada o excepcional. En cada aula uno puede encontrar algunos adultos que vienen a la universidad porque la universidad es una experiencia que forma parte de la vida cultural en la Argentina. Esto es muy difícil de compartir en otras experiencias. Y es para bien y para mal, porque después señalamos que no tenemos ingenieros o que nuestra Universidad no es funcional a las necesidades sociales.

Sin embargo ahí hay una necesidad vinculada a la emancipación y a la igualdad frente a la cual la universidad responde adecuadamente. Pero quiero también decir que el reverso de esta experiencia colectiva de la igualdad es el modo en que en la Argentina se ha desenvuelto la sociedad del espectáculo. El ciudadano argentino, el sujeto de derecho argentino, el educando argentino, la víctima argentina de crímenes de lesa humanidad, el militante de derechos humanos, es decir, toda esa figura que decía antes que es múltiple, polimorfa, en la ciudad contemporánea es en la Argentina también un sujeto de la sociedad del entretenimiento, del espectáculo, en proporciones y magnitudes que se corresponden con esas singularidades que estaba describiendo antes y que tienen características muy acentuadas. Es una sociedad intensamente mediatizada. Si se examinan las estadísticas y los datos sociológicos del acceso a las redes o de la incidencia de la televisión o de la lectura de diarios, son de altísima magnitud. Uno de los diarios que está vinculado con los poderes corporativos que han constituido la discusión en estos últimos años, hace treinta, cuarenta años, en un país que tenía poco más de veinte millones de habitantes, es decir, un país demográficamente mediano a pequeño, era uno de los diez diarios más leídos del planeta. Los diarios más leídos del planeta eran de países como Estados Unidos, la URSS, China, Japón, países con poblaciones no menos de tres veces mayores a la de Argentina. Y en algunos casos de hasta dos dígitos mayores que el de Argentina. Entre esos 10 diarios más leídos del mundo había uno que era argentino, con lo cual, desde el punto de vista cuantitativo, significaba que buena parte de la población leía ese diario. Porque para ser uno de los diarios más leídos del mundo hace falta

componer un número que solo es posible alcanzar si gran parte de una población como la nuestra lee el mismo diario. En la actualidad, aun con la mayor dificultad para delimitar un dato semejante por las transformaciones tecnológicas, pueden hallarse correlatos y semejanzas si se distingue entre redes sociales globalizadas y localizadas -territorialmente situadas-. Y esta es una cuestión que traza un rasgo de nuestra sociedad que supone una impronta cultural homogeneizante, que conduce a variables ambivalentes. Por un lado se inscribe en las prácticas de la igualdad, de esa igualdad exigente y utópica que atraviesa el campo de la educación, el campo de la cultura letrada, pero también determina una sociedad donde nos encontramos con un sujeto donde se confunde, -cuando planteamos la temática de derechos humanos, comunicación y educación-, se confunde porque coexiste en el mismo sujeto el consumidor de entretenimiento, el educando, el sujeto de derecho; es el mismo sujeto. Y esa confusión muchas veces a lo que nos lleva es a una ambivalencia entre culturas populares, culturas masivas, culturas del derecho. Y ahí hay un terreno para discutir en términos nacionales y en términos comparativos respecto de evaluar los enormes alcances de las políticas que hemos desenvuelto y cuáles son sus logros y como pueden arraigarse de maneras productivas en nuestra historia social. Hay ahí una necesidad colectiva de organizar un debate sobre la cultura y la política que no repose en supuestos, dogmas o en la confianza sobre lo alcanzado, sino que se proyecte hacia a una demanda social cada vez más exigente. En definitiva, despejar las condiciones contemporáneas que propician multitudes conformes y homogéneas, para salvar críticamente las condiciones de la experiencia emancipatoria.

Hay un problema de paradigmas que todavía están muy pendientes de discusión en cuanto a un modelo conceptual comunicacional informacional, que considera que lo que ocurre en el campo de la comunicación tiene lugar como mensaje y por lo tanto como representación, en términos de verdad y mentira, en términos de correlación con “la” realidad frente a un paradigma de la subjetividad respecto de la comunicación. Parece ser más difícil discutir un paradigma de la subjetividad porque pone mucho más en cuestión el orden de las cosas. En estos años han estado presentes estas dos modalidades.

Si hay algo que impulsó un mecanismo propicio para buena parte de los avances que se produjeron en estos años no fue tanto el paradigma informacional, es decir, la noción general de que hay una promoción de mensajes que se imponen sobre la sociedad por medio de mecanismos de hegemonía y que defienden ciertos intereses o que distorsionan la realidad, sino que hubo de maneras a veces intuitivas o no tan explícitas una comprensión al menos empírica de que el problema de la comunicación social reside de manera significativa en la subjetividad. Todavía está pendiente evaluar cómo se desarrollaron los acontecimientos, pero se avanzó en la lucha contra la hegemonía de lo que define la sujeción. Si hablamos de emancipación la confrontamos con la sujeción. La sujeción no solamente es informacional. La estructura del consumo es también una estructura de alteración de la conciencia. Esto no tiene que ver con una distorsión de lo real, tiene que ver con un estado subjetivo. Es decir, si nosotros no tratamos a las poblaciones de un modo más problemático... no podremos tratarlas finalmente tampoco como sujetos de derecho ni como ciudadanos. En nuestros tiempos participar del consumo es participar de un devenir social. Estamos paralizados por una determinada manera de pensar la democracia o la igualdad que convierte en tabú algunos debates y los deja finalmente en manos de la derecha. Uno puede ser un defensor de la despenalización de las sustancias alteradoras de la conciencia, pero se requiere una discusión no solo en términos meramente de liberalidad sino que se requiere entender a través de una exigencia crítica más avanzada. Mientras que buena parte del debate sobre los medios terminó en un enfoque sobre información, sobre quién miente y quien dice la verdad. Y el que miente no está faltando linealmente a la verdad, lo que hace es intervenir en la subjetividad a través de la difamación, la violencia simbólica, la banalización de la experiencia colectiva e individual. Y para eso, los recursos educativos o legales son no menos que contenedores, defensivos, son armas de combate, de lucha, de activismo valiosísimas e ineludibles. Pero no podemos solamente limitarnos en un análisis a ver cuánto no alcanzamos a resolver los problemas de ese modo. Creo que hay una cuestión paradigmática pendiente. Me parece importante decir en un foro como este que la experiencia argentina tuvo como mérito la aparición de esa problemática.

Hay todavía algo que falta, hay una cuestión sobre paradigmas que refieren a esta simultaneidad de los sujetos de las diversas dimensiones. Está la dimensión de la información, del Derecho, pero está también la dimensión de la subjetividad y esta suele ser olvidada. En estos años se desarrolló parcialmente una cualidad cognitiva que es continuamente devastada por los medios hegemónicos. En el terreno de la farandulización de la política hemos vuelto a posiciones muy parecidas a las de antes. Es decir, que habíamos superado en estos años. Hemos vuelto a que la política se discuta en el circo, de la manera más brutal y menos propicia para la relevancia emancipatoria; después de un periodo en que esto se había atenuado. Me parece que ahí hay un problema, y creo que en el campo de la comunicación es una discusión que siempre está en minoría, la discusión sobre la retórica, sobre la subjetividad, sobre los componentes afectivos de la comunicación que no son los que remiten en forma lineal o de correspondencia a lo real.



