



Actas

**3° ENCUENTRO NACIONAL DE
Educación Superior
y Derechos Humanos**
RESISTIR Y FORTALECER LA DEMOCRACIA
A 50 AÑOS DE LA ÚLTIMA DICTADURA



Actas del 3er Encuentro Nacional de Educación Superior
y Derechos Humanos

Compilación de Laura Garcés y Jimena Sancho
1a ed. | San Juan: Editorial UNSJ, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8395-77-7

1. Derechos Humanos. I. Sancho, María Jimena II. Garcés, Laura, comp. III.
Sancho, Jimena, comp. IV. Título.

CDD 300



Editorial
UNSJ

Coordinación Gabriela Llull

Edición Damián López
Julieta Sansone
Cristian Marin
Noelia Campillay
Guadalupe Andino

Comercialización Juan Pablo Sarmiento

Comunicación Silvina Roldán
Paloma García

Administración Irina Franco

Edificio Central del Rectorado | Mitre 396 (este) - San Juan
(0264) 429 5096

Whatsapp | +54 9 264 532 2450

editorial@unsj.edu.ar

www.editorial.unsj.edu.ar

ISBN 978-987-8395-77-7



9 789878 395777

CiN REUN

Red de Editoriales
de las Universidades Nacionales
de la Argentina



Libro
Universitario
Argentino

Autoridades

Presidente del CIN

Lic. Franco Bartolacci Universidad Nacional de Rosario

Vicepresidente del CIN

Mg. Anselmo Torres

Red Interuniversitaria De Derechos Humanos | CIN

Rector Coordinador

Lic. Alejandro Robba | Universidad Nacional De Moreno (UNM)

Coordinador Ejecutivo

Dr. Jorge Rodríguez | Universidad Nacional De Rafaela (Unraf)

Universidad Nacional de San Juan

Rector

Mag. Ing. Tadeo Berenguer

Vicerrectora

Esp. Andrea Leceta

Secretaria de Extensión

Dra. Laura Garcés

Programa de Derechos Humanos de la UNSJ

Esp. Jimena Sancho

Índice

Prólogo	23
Eje 1 Curricularización y estrategias pedagógicas para la transmisión de los Derechos Humanos en la enseñanza	
La escuela, un lugar para jugar <i>Claudia Cristina Alvarez</i>	28
Alfabetización inclusiva y Derechos Humanos Curricularización, inclusión y pedagogías institucionales en la formación superior desde una perspectiva de derechos humanos <i>Ariel Alejandro Rodriguez Campos</i>	29
La transversalización de los Derechos Humanos y la Memoria en la enseñanza de la Filosofía Un análisis desde la cátedra Problemática Filosófica (FHyA - UNR) <i>Florencia Arigone</i>	31
Literatura y memorias colectivas en el cono sur <i>Federico Cabrera</i>	35
Memoria y Formación Docente <i>Agostina Luciana Botta Juan Ingrid Karem Mena María Renata Campi Leonardo David Carbajo Laura Romina Del Castillo Erica Luna Natalia Cristina Escudero Graciela Salinas Valeria Sánchez Eugenia Godoy Antonela Finocchiaro Emiliano Roldán Agustina Irene Pereira Sánchez María Isabel Riquelme</i>	38
Huellas subjetivantes: Programa Jóvenes y Memoria <i>Clotilde De Pauw María Inés Sánchez Fernando Andrés Saad</i>	41
Paredes que hablan <i>Matias Cabañes</i>	45
Derechos humanos y formación docente <i>Aldo Altamirano Paola Rovello Elio Ponciano</i>	46
Andares hacia la curricularización Sistematización de propuestas y abordajes que van afianzando la perspectiva de DDHH en la Escuela Normal Rural "Juan Bautista Alberdi" FHyCS UADER <i>María Julia Centurión Renata María Creusa Galarza Analía del Valle Moscatelli</i>	49
Cultivando memoria Módulo de Derechos Humanos en el ingreso a la FAUD-UNSJ <i>Sandra Viviana Chasco Augusto Gabriel Nuñez Rivero Cecilia Torres Ivone Quispe</i>	53
"Otra Vuelta" y la perspectiva de DDHH en la UNR <i>Diego Gurvich Karina Zeballos Carolina Morales Giulia Gradizuela Patricia Lezcano</i>	58
Más allá de los contenidos La justicia curricular como desafío para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente <i>Cristian Sebastian Yañez María Eugenia Garay Alaniz</i>	62

Más allá del aula - Prácticas socioeducativas para la inclusión y la construcción de derechos	
Reflexiones a partir de una experiencia de curricularización universitaria en Villa Evita, San Juan	
<i>Cristian Sebastian Yañez Maria Eugenia Garay Alaniz</i>	
Circuitos productivos con Memoria	
<i>Bárbara Novoa Mailen Landro Lautaro Videla</i>	
Curricularización y transmisión de los DDHH	
<i>Paula Inés Judurcha Juan Pablo Itoiz</i>	
Curricularización de los Derechos Humanos	
<i>Jorge Segovia</i>	
Construcción de derechos en el aula ampliada	
Memoria, cuidado y transmisión como estrategias de curricularización de los Derechos Humanos en la Universidad Pública	
<i>Soledad Cottone Sebastián Vera Luisina Trefilló Juan Cruz Cosio</i>	
Juego Interactivo detección de las Violencias	
<i>Ileana Marina Chirinos Escudero</i>	
Curricularizar Derechos Humanos en lo proyectual	
Una experiencia internivel de reflexión sobre el Derecho a la Educación desde la experimentación proyectual	
<i>Luciana Rocío Lucero Lépez Agustín Marcet Milenka Bally</i>	
<i>Agustín Bruno Victoria Vazquez Sabrina Ferres Addis Ortiz</i>	
<i>Victoria Ferrer Juan Mas Santiago Berroca José Atencio</i>	
<i>Josefina Luna Nadir Tello</i>	
Universidad entre derechos y recursos humanos	
Sobre las reformas de los planes de estudio en las UUNN	
<i>Fernando Re Laura Moya</i>	

Derechos Humanos y ciudadanía universitaria	94
La curricularización de los Derechos Humanos en el curso de ingreso a Ciencias de la Educación en la UNSJ: experiencias y desafíos	
<i>Andrea Luciana Agüero Natalia Romina Antuña María Teresita Cerdera Russo Rocio Marilyn Sánchez Cavalier Milagros Belén Godoy Peralta</i>	
Diplomatura de Extensión en DDHH en la UNSL	97
Producción de conocimiento situado, ciudadanías críticas y desafíos de institucionalización	
<i>Ana Maria Garraza Diana Carolina Caviedes Garraza</i>	
El rompecabezas de Paula	100
<i>María Pilar Tula Mariela Muñoz Rodriguez</i>	
Apagar la pantalla, encender la palabra	103
<i>Paola Susana Figueroa Irina Birman Gisel Muñoz</i>	
Subjetividad, Memoria y Derechos Humanos	107
Un análisis	
<i>Rosana Maricel Ramirez</i>	
Los valores democráticos en la educación superior	111
<i>María Cecilia Gaiser Melina Clara Kloster</i>	
Cátedra Abierta de Derechos Humanos	113
<i>Alejandra Pittaluga Maria Jimena Trotteyn Nilda Mendoza</i>	
<i>Guillermo Orlando Tur Juan Caballero Gonzalo Mendoza</i>	
<i>Yamila Dubokovic</i>	
El Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa a diez años de su implementación	116
Lecciones y experiencias	
<i>Victoria Noemí Kandel Andrea Beatriz Vallejos Natalia Gabriela Naz</i>	
La ESI como derecho garante de derechos	120
Retrospectiva, debates y reflexiones actuales del proceso de implementación de la ESI en el Colegio Central Universitario	
<i>Carla Castellazzo</i>	

Memorias afro y formación docente en diálogo Sofía Reynoso Amanda Gaite Moyano Yasmin Barrionuevo Fuentes Rocio Antonella Lucero Escudero Nicolas Carniato Garmendia Alexandro Mayorga Luis Ignacio Macedo Sosa Agustín Soloa Burguete	124	Mujer: subalternidad, minoría y género en la modernidad XV-XVIII Experiencia de lecturas transversales en la Cátedra de Historia Moderna Rita Belen Illanes Rodríguez	151
Del aula al territorio Luciana Levin D'Angelo Nicolás Ventieri	128	DDHH en la FFHA Acciones y límites Paulo Darío Lópe	155
El Colectivo de la Memoria como dispositivo. Transmisión de memorias sociales María Florencia Monzón Andrés Ponce Margarita Rodriguez Dario Joaquín Castro	130	El Mundial de Fútbol en clave de Derechos Humanos Una experiencia para el abordaje del <i>sporstwashing</i> en el aula de inglés en el nivel secundario Lucia Zuppa Natalia Gásquez	159
Prácticas comunicacionales y toma de decisiones Candela Abigail Chacón	134	Polifonías, memorias Desaparecidos en San Juan Cintia Milena Trigo Robles Lía Borcosque Gabriel Farias Marcela Oliva Lida Paparelli Evelyn Lucia Fernández María Antonella Saez María Elena Ibáñez Castro Bianca Daiana Falcón Olivera Valeria Carla Barboza Carbajal Ana Laura Furlani Rosales Ana Paula Ávila Rocío Belen Vila Cirelli Valentina Sanchez	163
Pensar el futuro Educación superior, poshumanismo y subjetividad ante tecnologías que desplazan el factor humano Rodolfo Brardinelli Gustavo de Martin	136	Hacia una Pedagogía de la Integralidad en DDHH María Mercedes Lopez Pablo Benitez Alejandra Serial	167
Pedagogías descoloniales 11 de octubre, último día de libertad del Abya Yala Itatí Liliana Arce Yasmin Barrionuevo Fuentes Nicolás Carniato Garmendia Gaite Moyano Gaite Moyano Rocio Antonella Lucero Escudero Luis Macedo Sosa Melina Masi Alexandro Mayorga Sofía Reynoso Agustín Soloa Burguete Óscar Alberto Campos Ana Palma Laura Guadalupe Rodriguez Zuleta Stella Maris Godoy Damian Gomez	139	Algo más que comunicación Un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre Historia Reciente Silvina Alejandra Manguia	170
Curricularizar los Derechos Humanos en Psicología Matias Alfredo Dreizik	143	Derechos Humanos e Ingreso Universitario María Lorena Demitrio María de los Ángeles Martini	174
Pedagogías de los derechos humanos y compromiso social en la formación docente Experiencias Pedagógicas en los profesorados de la UNViMe Nicolás Wildner Sánchez Amanda Beatriz Andrada	147	Transmisión y apropiación crítica del pasado Ernesto Espeche Alicia Érica Boggia	178
		Convivencia y Género en el ingreso universitario Natalia Kisman Gabriela Patricia Suarez Camila Galiano Lorena Demitrio	181

Proyecto “Trayectorias de Vida” del EPM ex-D2:	184	Curricularización Decolonial	223
La dimensión de la represión a través de la reconstrucción de casos y la producción de conocimiento en espacios curriculares <i>Natalia Noemí Fernández Brite Gabriela Mariel Isuani Galarza</i>		Una experiencia de formación en investigación con estudiantes del Profesorado Universitario en Letras <i>Gabriela Luciano Noelia Barrios</i>	
Habitar la memoria	188	La Memoria como guía	227
Curricularización de la extensión y prácticas artísticas situadas en el Espacio para la Memoria La Perla <i>Hernán E. Bula Micaela Albrecht Natalia Ferrero Diego Barrionuevo María Noel Tabera Mariana del Val</i>		<i>Catalina Neumann Sofía Ernst Camilo Barbero Delfina Ramirez Sanz Emilia Demarco Charo Osio Dotti Karen Castillo</i>	
Memorias y juventudes	193	Universidad Pública y Derechos Humanos	230
<i>Gerardo Larreta Marcela Donoso Ríos Delfina Moreno Eva Nuñez Gregorio Olmos Uma Barrionuevo Emilia Prado Luciana Ribes</i>		<i>Gisela Lucía Fabiani Sebastian Barrionuevo Sapunar</i>	
La construcción de sentidos en derechos humanos	198	Universidad y territorios en disputa	233
<i>Néstor David Ramón Manchini</i>		La formación de los jóvenes como sujetos políticos de la memoria <i>Tatiana Noemí Guevara</i>	
Bitácora: Memorias de una Experiencia de Formación	202	Pedagogías de la Memoria en Psicología y Educación	236
<i>Malena Daniela Pascual María Ana González Villar</i>		Curricularización de los DDHH en “Psicología en Educación B”: estrategias pedagógicas para problematizar negacionismos, discursos de odio y subjetividad <i>Guadalupe Inés Aguirre Mariel Chaperó</i>	
Experiencias territoriales y subjetividades	206	Gestión educativa, asesoramiento pedagógico y DDHH	238
<i>Paula Verónica Pérez Pablo Torres Luisina Acera Sonia Pereyra María Concepción Salas</i>		<i>María Sol Barrera Hector Maximiliano Godoy María Elena Soñez</i>	
Curricularización de los DDHH en la universidad	210	Construir Universidad en clave de DDHH	241
<i>Ivana Barneix Daniel David Mansilla Muñoz Sandra María Eva Márquez Paola Figueroa Clotilde De Pauw María Jimena Sancho Amanda Gotti Eduardo Daniel Ojeda María Virginia Pisarello María Nazabal Tatiana Noemí Guevara Sebastián Barrionuevo Sapunar Victoria Kandel Verónica Catovsky</i>		La radio como territorio comunicacional y pedagógico <i>Sebastián Barrionuevo Sapunar Gisela Lucía Fabiani Fany Patricia Coronel</i>	
“La Perla”, esa luz que incomoda	215	¿Qué, cómo y para qué recordar en la universidad pública?	246
<i>Rodrigo Edgar Saguas Marcela Beatriz Tolosa</i>		<i>Karen Noemí Balcar</i>	
Memoria situada y Derechos Humanos	220	Apuestas institucionales, transversalización y curricularización de los DDHH en la UNLP	250
<i>Franca Bonifazzi Belén Ascolani Horacio Filippi Federico Lopardo Graciela Mandolini</i>		<i>Elba Verónica Cruz María del Pilar Reija</i>	

Eje 2 **Producción situada de conocimientos en Derechos Humanos e historia reciente**
Problemas teóricos y metodológicos en tiempos de tecnocapitalismo

Walter Benjamin y el shock del ESMA	255
<i>Santiago Pereyra Nouveliere</i>	
Infancias y dictadura	259
<i>Lena Dávila</i>	
Pedagogía del Control	262
"Subversión en el Ámbito Educativo" (1977) y el enemigo interno	
<i>Matias German Rodríguez Romero Ana Paula Diaz Morales</i>	
Los derechos humanos en las instituciones públicas	265
<i>Miranda Cassino</i>	
El derecho a entrar en la estadística	268
<i>Florencia Wortman</i>	
Negacionismo, sentido común y subjetivación	272
Memorias en disputa, violencias históricas y condiciones sociales de reconocimiento en la Argentina contemporánea	
<i>Tatiana Richardet</i>	
"Bosque Presente" ¿Cómo se espacializa la memoria?	275
Inmanencia y trascendencia del Bosque de la Memoria	
<i>Duilio Alejandro Tapia Morandi</i>	
Líneas socioantropológicas para memorias y verdad	277
<i>Edith Leticia Cámpora</i>	
La economía política de la dictadura argentina	279
<i>Ramiro Eugenio Alvarez</i>	
¿Quién tiene derecho a ser humano?	282
<i>William Joel Vernackt</i>	

Travestidad, democracia y derechos humanos	285
<i>Gisella Romina Moreno</i>	
Cuerpos, desapariciones y violencias	287
<i>Ivana Carina Jofré</i>	
Reflexion sobre la práctica docente	291
<i>Maria Eugenia Garay Alaniz</i>	
Derechos Humanos y Estructura Social Argentina	294
<i>Maria Diloretto</i>	
"El lugar habla, sigue hablando"	298
Materialidades, memorias y experiencias en el edificio "La Enfermería", Refugio Libertad (Córdoba, Argentina)	
<i>Luciana Bueno Pelleriti</i>	
El derecho a la identidad en la educación superior	302
Construcción de redes de investigación y transferencia	
<i>Paula Zubillaga Cristina Bettanin</i>	
El cuerpo que busca	306
<i>Juan Martín Masciardi Recabarren</i>	
Reflexiones situadas sobre la Ley Micaela	310
<i>Andrea Beatriz Vallejos</i>	
Experiencias y emociones en derechos humanos	315
Una investigación desde las Representaciones Sociales	
<i>Natalia Gabriela Naz Daniela Silvana Bruno</i>	
Desigualdad social y derecho a la educación	319
<i>Mara Resa Delfina Luján Villacosta Tomas Ezequiel Aguirre</i>	
<i>Lautaro Ignacio Andueza Mía Tyara Romero Sara Camila Sfreddo Montes</i>	
Disputas de estado, universidad y guaraníes	320
Tensiones epistemológicas y metodológicas en la producción de conocimiento intercultural con comunidades de Misiones	
<i>Néstor C. Alvarez</i>	

Investigar en clave de Derechos Humanos Más allá del método: la investigación en derechos humanos como experiencia pedagógica en Terapia Ocupacional 324 <i>Roxanna Paola Zolezzi Gorziglia Felipe Zapata Campos Jorge Benitez Daniela Estobar Alvarado</i>	324	La promesa de resocialización y sus límites <i>Gonzalo Abel Sillero Ejarque</i>	358
Anatomía del desentierro <i>Ana Sabrina González</i>	328	Violencias de género y terrorismo de Estado <i>Melisa Cristina Vargas</i>	362
Currículum y género: secuencia metodológica Análisis lexicométrico, selección muestral e instrumentos de recolección en Proyecto B CIUNSa - FCEJyS-UNSa <i>Enzo Leonardo Alvarez Daniel David Mansilla Muñoz</i>	332	Mandato de violación y orden patriarcal en dictadura <i>Guadalupe Illanes</i>	366
Las identidades lésbicas en la educación inicial <i>María Andrea Casco</i>	336	Juicios lesa humanidad de Mendoza <i>Laura Rodriguez Aguero Paula Ferreira</i>	369
Huellas Digitales de la Memoria <i>Alejandra Esponda Paula Zubillaga Guadalupe Godoy</i>	340	Memorias en disputa y discursos negacionistas <i>Ursula Aldana Venacio</i>	374
Militancia, infancias y terrorismo de Estado El caso de desaparición forzada de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado <i>Martina Celeste Fornari Zalazar Ailen Perez Ortega Oriana Jael Contreras</i>	344	Videojuegos y memorias en disputa: "Vigilia" <i>Valentina Sara Conte Paloma Pagano Julieta María Vismara</i>	377
La reconstrucción del caso de Ana Maria Erize Historia de Erize desde fuentes judiciales Secuestro y Post secuestro- Abordaje Mediático <i>Camila Ivanna Morales</i>	348	Estudiantes, subversivos, exterminados Negacionismo, aporofobia y la educación como acción política transformadora <i>Yazmin Pinazo</i>	381
El rol de la Universidad Pública en la reconfiguración del campo de los derechos humanos ante la emergencia de discursos anti derechos <i>Silvana Vallone Orrego</i>	351	Transmisión generacional de militancia estudiantil <i>Violeta Gonzalez</i>	387
Circuito de Mujeres durante el Terrorismo de Estado Detención de mujeres <i>Matias Moncunill Martina Cuadros Camila Lucero</i>	355	Psicología del Desarrollo y Derechos Humanos <i>Luciana Mariñelarena-Dondena Daniela Silvera Ramón Sanz Ferramola</i>	391
		La territorialización de la memoria en Paraná <i>María Virginia Pisarello Rosana Maricel Ramírez</i>	392
		Reparar: la deuda pendiente de las sentencias Relevamiento y análisis de las reparaciones ordenadas por la justicia federal argentina en delitos de lesa humanidad <i>Susana Beatriz Lombardi Micaela Elisa Lombardi</i>	395
		Sistema educativo y desafíos de la democracia <i>Mercedes Molina Galarza María Angelina Maselli</i>	399

Memoria e identidad	402
<i>Patricia Miriam Rodríguez</i>	
Memorias situadas en la UNSL	406
<i>Ana Laura Cesar Guillermina de la Rosa Melina Masi Juan Manuel Talia</i>	
Restituir para Reparar	410
<i>Belén Ascolani Graciela Mandolini Franca Bonifazzi Federico Lopardo Horacio Filippi</i>	
Tecnocapitalismo y derechos humanos	413
<i>Verónica Cruz</i>	
DDHH y construcción de memorias locales	417
<i>Walter Alberto Bosisio Guillermo Ñañez</i>	
Literatura y cultura afro en Santiago del Estero	422
<i>Un análisis de la música, la danza y la literatura de temática africana en Santiago del Estero Adriana Comán</i>	
Archivos y Derechos Humanos	426
<i>Los archivos como prueba en los juicios de lesa humanidad Héctor Martín Méndez Aciar</i>	
Ley Micaela frente al tecnocapitalismo Experiencia	428
<i>Experiencias de implementación y formación ante el desmantelamiento de las políticas de género y la fragmentación estatal Danissa Vazquez Antonela Guagliarello</i>	
Cuerpos, identidades y documentos	431
<i>María de los Ángeles Martini Carolina Ketlun Sofía Ferrero Angela Paez Lautaro Noya Valentina Angelini Lena Davila</i>	

Eje 3 **Tramas entre universidad y territorio para promover derechos y atenuar desigualdades**

Formación docente en EPJA, derecho a la educación y territorio	436
<i>Relato de una experiencia situada en la provincia de San Juan Lisandro Alfredo Valenzuela Oro Juan Darío Manrique Valeria Inés Lezcano Fonsalida Claudia Alejandra Pedrozo Romero María José Vera Emilia Lidia Villegas</i>	
DDHH, química y toxicología para una vida digna	440
<i>Gisela Fabiani Juan Jose Carol Paz Patricia Maturana Fatima Villalba Varas Valeria Palazzi</i>	
Derechos Humanos, Memorias en Disputas	444
<i>Memoria en Disputa - Nunca Más Roberto LLaiquel</i>	
Aportes desde la Geografía de la Salud	445
<i>Cristina Lorena Mazuelos Díaz Silvana Guirado Gabriela Oviedo</i>	
Universidad y contextos de encierro	449
<i>Trascender los muros a través de la música Carina Susana Silva Silvina Graciela Rodríguez Axel Leonel Guevara Santiago Nahuel González Nora Mariela Barrionuevo Milagros Ayelen Aballay María Fernanda Figueroa</i>	
Contradictionario de Derechos Humanos	453
<i>Rodrigo Sebastián Solá Marcela Fernanda Gutiérrez Fernanda Agustina Díaz</i>	

Arte, territorio y ampliación de derechos

Reflexiones en torno a la extensión universitaria
y a la producción colaborativa en la UNLP

Maria Nazarena Mazzarini | Diego Nicolas Albo

Daniela Yasmin Anzoategui | Zaira Sabrina Allaltuni

Gomara Rueda Franca | Jacqueline Anabel Maquieira

Aguafuertes de cine

Presentación del libro

Mariela Ragone

Construir memoria en contexto de negacionismo

Reflexiones sobre acciones de resistencia
impulsadas desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos
en articulación con la comunidad de Comodoro Rivadavia

Valeria Andrea Velasquez

Un lugar más en las aulas

Gaston Alberto Demestri | Victoria Silber | Vanina Montes

Derecho a entender

Lucas Crisafulli | Sergio Job

¿Participar, ahora o nunca?

Augusto Gabriel Núñez | Marisol Vedia

La universidad pública como territorio de derechos

Inclusión educativa y discapacidad (FFHA-UNSJ)

Maria Eugenia Garay Alaniz

Trayectorias educativas inclusivas

Articulaciones entre sociedad civil y educación superior en Argentina
La experiencia del Programa de Becas de Educación Superior de CILSA

Paula Rossi | Luciana Politi

Derechos en los márgenes

Julieta Herrera Pellegrinuzzi | Martina Rivas 481

Inclusión educativa y retracción estatal

Fabian Jesus Villegas

458

461

462

465

467

472

476

479

481

484

La UNLu corre por la inclusión

Un proyecto sobre el acceso de las niñas, niños, niñas
con discapacidad motriz como concepción integral
de los Derechos Humanos

Florencia Cendali | Pablo Dante MARIN | German Romanello

Un puente histórico contra la desigualdad

Camila Ciz

Cuerpos, territorios y saberes en intersección

Ana Laura César | Ivana Alvarez | Lucía Villarroel

Texturas para la democracia

Rocío Belén Mallía | Sonia Alejandra Bertón

Producción intercultural de conocimientos

Promoción de derechos del pueblo mbya-guaraní:
articulación entre la FHyCS-UNaM y la Subsecretaría
de Derechos Humanos Integrales de Misiones

Mirta Gladis Piriz | Nélida Graciela González

Norma Silvero | Néstor C. Alvarez

Desfinanciamiento de los juicios de lesa humanidad

Diana Carolina Caviedes Garraza

Cátedra libre de género “La semilla de Perla”

Claudia Edith Liquitay 510

Romina Evelin Castro 510

Construimos Memoria

Julio Illanes 514

Cátedra Libre de Pensamiento Argentino y Latinoamericano “diálogo abierto”

Universidad, territorio y producción colectiva de saberes

Marcelo David Sosa | Ileana Marina Chirinos Escudero

Sergio Ruben Garis | Matias Omar Muñoz

487

491

494

498

501

506

510

514

516

Construimos Memoria

Yasmin Nahir Julio Illanes

Hacer comunidad como coalición

María Dolores Córdoba | Marco David Moroni | Ailin de la Paz Reus

Documental Social Comunitario

Luciana María Melto | Florencia Pereyra Sanchez

Niñeces indígenas, alfabetización y DDHH

Rocío del Valle Carmona Paredes

Extensiones Áulicas Universitarias en San Luis

Enrique Rómulo Chiesa Torres | Marcelo Sosa | Matias Omar Muñoz

La universidad pública como campo de batalla

Desfinanciamiento y lógicas privatistas
en la Argentina del “mileísmo”

Una respuesta territorial y estatal

Camilo Suárez | Analía Ponce

Justicia educativa y derecho al egreso

Análisis de las mediaciones tecnológicas
en el Programa rECIbite de la FCC-UNC en clave
de derechos humanos y tramas territoriales

Ricardo Andres Gimenez Manrique

La Universidad como garante para el acceso a la salud

Aportes de la Dirección General de Salud Universitaria

Mariana Belen Castro Zalazar | María Emilia Sánchez Barber

Roberto Duilio Gomez

Mujeres diaguitas, guardianas de la memoria

La lucha por sus derechos en el marco de la Ruta Ancestral
Diaguita (RAD), departamento Valle Fértil, San Juan

Silvia Ferreyra | Silvana Vega | Carina Calivar | Mónica Fernández

518

520

524

528

530

532

536

542

Tau Tau Guarpe: memoria, territorio y derechos

Pukuy Cuyumtum Cucha: alegría, encuentro y abrigo
en el territorio ancestral

*Rocio Guadalupe Coria Martinez | Ezequiel Caballero Psaila Corzo
Miguel Roque Gil*

Trayectorias y formación en educación superior

Diálogo interinstitucional y autoetnográfico
entre la Universidad y los Institutos de Formación Docente
de la Región Educativa IV, Buenos Aires

Analía del Valle Motos | María Mercedes López

Brigadas Educativas: educación y compromiso social

Martha Ayelén Almarcha Pérez 553

Máxima Heredia 553

Medios cooperativos y Derechos Humanos

Paloma Rocio Garcia Baca | Leandro Tomás Porcel Varas | Santiago Staiger

Andamiaje universitario para estudiantes adultos

Ana María Pereyra Rivas

Universidad y vejez con discapacidad

Reflexiones desde la docencia y la investigación gerontológica
sobre la soledad no deseada en la mujer
y las discriminaciones múltiples

Daiana del Rosario Gutierrez

Diálogo entre Formación Docente y Mujeres Indígenas

Prácticas Docentes Interculturales en territorio
junto con las Mujeres Guarpes de la comunidad “Las Talas”

Laura Chaves - Viviana Griselda Gomez Astorga 567

*Alina Acosta Arreceygor | Rocio del Valle Carmona Paredes
M. de Guadalupe Paez Puigserver | Rocio Guadalupe Coria Martinez
Valentina Poblete Treo | Milagros Belén Godoy Peralta*

ESI y la huella digital: experiencia y análisis

Sheila Tatiana Hotimsky | Nadia Lilian Grilli

545

550

553

557

561

563

567

570

Puentes afectivos y pedagógicos	574	Ambientalización curricular y extensión crítica	602
Del Bachillerato Popular Desobediencia Folk a la Educación Superior y los Derechos Humanos en San Juan <i>Jose Alfredo Diaz Ramos Lucas Gabriel Exequiel Aballay Estefanis Ayelen Diaz Ramos Romina Elizabeth Diaz Gabriela Gisela Narvaez</i>		<i>Graciela Ester Mandolini Federico Andrés Lopardo Leonel Emiliano Pistoni Horacio José Filippi María Cecilia Zalazar María Belén Ascolani Ayelén Fernández Melina Vanesa Gay Eliana Rossini Lisandro Gálvez</i>	
Pedagogía y Derechos Humanos	578	Cuatro años juntxs con el Bosque de la Memoria	606
<i>Sandra Cecilia Catalini Maria Belen Paredes Fátima María Roldan Catalini Abril Magdaleno Ariana Montenegro Brandon Mercáu Fernando Toval Natalia Zangrandi Natalia Pogonza Maria Victoria Gaydou Viviana Graizzaro Valentina Bassin</i>		<i>Jimena Sancho Cintia Milena Trigo Robles Lida Paparelli Lida Borcosque Marcela Teresa Oliva Gabriel Farías Nora Adriana Fager Claudia Beatriz Aubone María Victoria Benitez Carlos Fager Irma Silvia Gómez</i>	
Acceso a la justicia como producción colaborativa	582	Hacia una Universidad Necesaria	610
<i>María Luz Silva Pablo Lotorto</i>		<i>Ilda Flavia Millán Tejada Alicia Aballay Miguel Medina Manuel Ortega Maria Masanet</i>	
Diseño para la soberanía alimentaria	585	Extensión con enfoque en derechos	612
<i>Yanina Ruarte Ana Paula Chacón Celeste Rivero María Eugenia Castillo Julian Esteban Adaro Conde Melina Sol Gutierrez</i>		<i>Nelida Gabriela Lucero 612</i>	
Políticas de Movilidad Educativa	587	No es Deserción, es desigualdad	616
<i>Sandra Antonia Garro</i>		El derecho a la educación de jóvenes de sectores populares de San Luis <i>Lautaro Ignacio Andueza Briana Gomez Guíñez Lucia Magali Olguin Martiniano Lucero Pereira Mara Resa Maria Paz Toledo Sara Camila Sfredo Montes Itzel Asiri Valenzuela Vasquez Maria Paz Velazquez Orozco Florencia Gomez Fodesco Mariano Gamboa Delfina Luján Villacosta</i>	
Políticas regresivas y educación en cárceles	591	Rondas Cuidadoras, en el estar haciendo juntas	619
Respuestas institucionales desde la Facultad de Trabajo Social - UNLP a través de la extensión universitaria <i>Nayla Iria Garcia Leri Camila Sayus</i>		<i>Eliana Micaela Coria Alejandra Tolosa Valeria Martha Acevedo de Pauw Sonia Ines Mazzarino Karina Elizabeth Larramendi Maria Loena Verrastro Virginia Rodriguez Gazari Laura Andrada</i>	
Tramar cuidados, construir derechos	595	Universidad, pueblos indígenas y buen vivir	623
La experiencia del Proyecto: “Infancias Cuidadas” como dispositivo pedagógico lúdico de articulación entre universidad y territorio <i>Sofía Florencia Lucero Pérez Mariela Alejandra Benitez Gabriela Melina Luciano Patricia Bianchi Eliana Rocío Aguirre Morales Giuliana Cognigni</i>		<i>Walter Alberto Bosisio</i>	
El agua como derecho: la lucha en Jáchal	599	La huella que dejamos: residuos y derechos humanos	627
<i>Milagros Constanza López Videla Ruth Victoria Rosales Mingolla</i>		<i>Maria de los Angeles Basualdo Gisella Lucia Fabiani Veronica Irene Paz Zanini</i>	

Memoria de lo común y pedagogía frente al despojo 631

Jose Manuel Pallares 631

Rosa Alejandra Isac 631

María José Gelsi 631

María Soledad De Leon, Lascano 631

Pensar una pedagogía de la memoria en las aulas. 633

Tejer el pensamiento crítico-reflexivo hacia una perspectiva de Derechos Humanos 633

Analía Quinteros 633

Fátima Yazmín Uzair Aguilar 633

Politizar los dolores y reivindicar la esperanza 635

El Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias: resignificar los tejidos comunitarios en tiempos de crueldad

Sara Elizabeth Santander | Hugo Adrian Morales | Azul V. Juri Ayub

Sofía Servera | María José Escudero | Luciana Maria Melto

Graciela Merenda | Graciela Isabel Peña | Nicolas Escudero | Micaela Coria

Abril San Martin | Braian Foronda | Karina Larramendi | Mariana Lopez

Daniela Flores Villagra

Construyendo comunicación desde la perspectiva de Derechos Humanos con la Asociación civil SIMI SUM 638

Ivana Elizabeth Rustan | Sebastian Barrionuevo Sapunar

Eje 4 Institucionalización de los Derechos Humanos en las políticas universitarias Entre las disputas contemporáneas y el fortalecimiento democrático

El dispositivo de acompañamiento interdisciplinario 640

Estrategias institucionales para garantizar accesibilidad e inclusión universitaria

Chiara Agostina Scattone Sosa | Victoria Esmenotte | Micaela De Vega

Lo que la universidad no registra 642

Invisibilidad estadística de estudiantes con discapacidad intelectual en universidades públicas argentinas

Micaela Iturrioz

Identidad institucional universitaria y neoliberalismo 646

Alejandro César Caudis

Memoria en los archivos 650

La reparación documental de víctimas del terrorismo de Estado como política universitaria

Celina Chiarito | Paula Silvina Contino | Julieta Vanina Cuevas

Estefanía Rosso | Ana Taleb

¿La Universidad en la cárcel? 654

Matías Finucci Curi | Marcelo Gastón Peralta | Moisés Ángel Medrano

La accesibilidad como política de DDHH 657

Un recorrido situado e institucional: desafíos desde la discapacidad hacia la convivencia en la diversidad

Romina Sarti | Miriam Bidyeran | Shirli Hebe Calandra

Betina Paola Peppino Coppini | Victoria Belén Luque

La institucionalización de los derechos humanos en las Universidades Nacionales

De la incorporación al plan de estudios
a la creación de centros de derechos humanos

Pablo Damián Colmegna

Democracia, Memoria y Derechos Humanos

Un programa político, académico
y de construcción colectiva de Facultad de Humanidades

Rodrigo Sebastián Solá | Miryam Mercedes Pagano Conesa

Oficina por la Igualdad de Género Contra las Violencias y Discriminación

“Políticas de género y derechos humanos”

Diez años de experiencia institucional, logros y desafíos
para la construcción de una universidad más igualitaria

Paula Luciana Sosa Sanchez | Natalia Femenia Díaz

Lourdes Melina Rivero

Educación inclusiva y derechos humanos en la UNSL

El proceso de institucionalización
del Programa Universidad y Discapacidad

Mariela Elizabeth Zuñiga | Eliana Caballero Riveros | Camilo Campana

Yamilé Saile Castañeda

A 50 años: normas y políticas para la memoria

El caso de la Universidad Nacional de las Artes:
análisis del marco normativo y políticas institucionales
para la memoria, verdad y justicia

Verónica Catovsky

660

664

668

671

675

Gestión Integral de Becas como Derecho Humano

La experiencia de gestión integrada de becas
de la Dirección de Servicio Social de la UNSJ
para apoyar trayectorias estudiantiles (2022-2026)

Fatima Victoria Sanchez | Guadalupe Sanchez Pareja

Gladys Mariela Torres Atencio | Leonor Beatriz Carmona Garcia

Dania Florencia Rodriguez | Victor Hugo Guzzo Pedroza

Maria Gimena Barbero | Celina Magali Soria Valdivieso

Julian Ismael Rivero Carrizo | Marianela Vanesa Elizondo

Evelyn Mariana Recabarren | Eliana Analía Cortez

679

Canasta Básica Total Estudiantil

Guadalupe Sanchez Pareja | Sofia Pereira | Fatima Victoria Sanchez Pastran

684

Bienestar estudiantil, el desafío ante la desigualdad

Estudiantes becados de la UNSJ: trayectorias académicas,
condiciones materiales de existencia y el fenómeno de la lentificación

Fátima Victoria Sánchez | Guadalupe Sanchez Pareja

Celina Magali Soria Valdivieso

687

Derecho a la inclusión universitaria

Percepciones docentes sobre discapacidad, ajustes razonables
y políticas institucionales en la FFHA-UNSJ

Fabian Jesus Villegas

691

Memoria, derechos humanos y sindicalismo universitario

La experiencia de FATUN en la recuperación de las trayectorias
de trabajadores nodocentes víctimas del terrorismo de Estado

María Julia Barsottelli | Lía Etel Rojo | Walter José Merkis

694

Direitos Humanos e a Educação a Distância

Políticas da ueg na garantia do direito à educação

Gislene Oliveira Lisboa | Valeria Soares de Lima

697

Festival “Folklore y Arte Popular x la Identidad” El festival de las artes populares y los Derechos Humanos del Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes <i>Lucía Florencia Conde</i>	701	Centro de Estudios en DDHH y Criminología Creación, propósito y desafíos del CEDDHHyC en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo <i>Pablo Gabriel Salinas Roberto Bernardo Salim Leandro Martín Ortega</i> <i>María Mercedes Molina Galarza Mariana Hellin</i>	722
Institucionalizar la equidad y la accesibilidad Creación del Observatorio de la UNM como dispositivo estratégico de transformación universitaria hacia una Universidad Pública Inclusiva <i>Patricia Elizabeth Rosemberg María Guadalupe Balard</i> <i>Martina Ariana Romano Toledo</i>	704	Programa institucional de Cultura para la Paz de la UNSL Estrategias para el desarrollo y el futuro de una nueva Humanidad Organizar la esperanza, construir la paz, garantizar el porvenir <i>María del Sol Sciorra</i>	726
De la sanción a la reparación Desafíos institucionales y enfoques antipunitivistas en la UNSL <i>Yessica Alejandra Ortiz Alarcón María Candela Manrique</i> <i>Yamile Yael Alume</i>	708	Inclusión y Accesibilidad Las Políticas de la Dirección General de Deportes y Recreación (DGDR) de la UNSJ <i>Patricia Vanesa Mercado Jorge Rodolfo Rivero</i>	730
Diseñar futuros desde la Universidad Pública Implementación del Programa de Transversalización de la Perspectiva en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Rosario <i>Estefanía Rosso Paula Contino</i>	712	Ciclo “La canción con sentido” <i>Ramon Sanz Ferramola Cándido Sanz García</i> <i>Luciana Mariñelarena Dondena</i>	734
Programa Memoria y Derechos Humanos de la FCSYTS Transversalizar los derechos humanos en las funciones sustantivas de la Universidad <i>Luciana Patiño Araoz Yanina Cobos</i>	717	Reflexiones sobre trasmisión en DDHH Educación y Memoria <i>Lucía Juárez Leandro Martín Rebuffo Juárez</i>	737
Creación del Instituto de DDHH en la UNViMe Institucionalización de una política universitaria de derechos humanos con perspectiva territorial <i>Marcelo David Sosa Ileana Marina Chirinos Escudero</i> <i>Sergio Ruben Garis Matías Omar Muñoz</i>	720	Historia y memorias en la UNCuyo Reconstrucción de trayectorias interrumpidas y reparación de legajos (1974-1983) <i>María Celina Fares Fabiana Bekerman Leandro Martín Ortega</i> <i>Emilia Elisa Molina Roberto Bernardo Salim Rodrigo Darío Touza</i> <i>Silvina Beatriz Carrizo Natalia Noemi Fernandez Brite</i> <i>Gabriela Mariel Isuani Galarza Cecilia Astrid Celedon</i> <i>Victor Hugo Algañaraz</i>	741
		Reparación de legajos en la carrera de Geografía <i>María Visintini Pilar Guadalupe Cabré</i>	745

Interpelar lo común	748
El proceso de institucionalización de prácticas socioeducativas en prisión	
El caso de la Universidad Nacional de Rosario	
<i>Mauricio Manchado María Chiponi Mariana Kurchan</i>	
<i>Lucía Farruggia Lucía Rueda María Laura Almirón</i>	
Homenaje continuo a Nodocentes de ATULP	751
<i>Laura Verónica Speranza</i>	
Habitar la gestión feminista en la universidad	755
<i>María Noelia López</i>	
Educación superior como política de inclusión	759
La experiencia del ingreso para mayores de 25 años en la Universidad Nacional de San Luis	
<i>Rosa Lorenzo Guido Fernandez Marinone</i>	
Memorias de nuestro hacer	763
Programa de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de San Juan (2022-2026)	
<i>Laura Eugenia Garcés Ana Luz Fernandez Borcosque</i>	
<i>Luciana Porcel Jaime María Jimena Sancho</i>	
Institucionalización de los DDHH en la Universidad	767
El caso de la FPYCS-UNLP	
<i>Jorge Adrián Jaunarena Natalia Zapata</i>	
Educación Superior: Interdisciplina y Competencias	770
Acompañamiento de trayectorias, evaluación integral y desarrollo territorial en el IAPCBA-UNVM	
<i>Leticia Ana Guzmán Natalia Lezama Cristina Priegue</i>	
<i>Liliana Villoria Verónica Saino</i>	

Eje 5

Derechos Humanos y paz en clave regional para enfrentar proyectos autoritarios y discursos de odio

Libertad de Expresión y Discursos de Odio	774
Desafíos contemporáneos para la Democracia y los Derechos Humanos	
<i>Sabrina Candela Chicon</i>	
Índice de abuelidad y negacionismo en la UNSL	776
Una experiencia formativa desde las pedagogías de la memoria y los derechos humanos	
<i>Nicolás Wildner Sánchez Miriam Graciela Sánchez</i>	
La libertad académica y la autonomía universitaria	779
El acecho de las nuevas derechas en el sur de las Américas	
<i>Matias Penhos Camila Rocío Sanabria</i>	
Discursos de odio y narrativas de resistencia	782
El discaodio en la actual coyuntura argentina y las disputas de sentido desde la investigación situada en las ciencias sociales en la UNSJ	
<i>María Cecilia de los Rios</i>	
Filosofía de la educación como fundamento de EDH	785
Justicia curricular y reconocimiento	
<i>Victoria Kandel</i>	
Violencia simbólica, mediatización y derechas	787
<i>Walter Antonio R. Solar Viviana Deolinda Puebla</i>	
Memoria y educación para liberar	791
<i>Michel Giraud Billoud</i>	

Comprender(nos) situados <i>Monica Beatriz Martin Luz Maria Viñals Soria Lucila Didier</i>	795
Meritocracia del deseo Genocidio y pedagogía Cis <i>Fede Buccio Lima</i>	800
Paz episémica frente a violencias emergentes Modelo multidimensional de paz, responsabilidad en la producción de conocimiento científico y tecnología para la construcción de sociedades democráticas <i>Maria del Sol Sciorra</i>	804
¿Cuáles son los principales desafíos del MONUUNQ? <i>Valentin Victoriano Blasco Dabadie Soledad Vanina Rosas</i>	807
Extensión crítica y resistencia democrática <i>Aranza Gisel Morales</i>	809
Bordar la memoria frente al odio digital La experiencia del colectivo Bordando Luchas Santiago del Estero desde una perspectiva de derechos humanos <i>Romina Florencia Belén Sandoval</i>	811
La justicia social como robo aberrante <i>Guillermo Munné</i>	815

Prólogo

Este libro recopila los resúmenes ampliados presentados por la comunidad académica y organismos de Derechos Humanos en el **Tercer Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos: Resistir y fortalecer la Democracia, a 50 años de la última dictadura**, desarrollado los días 17 y 18 de septiembre de 2026 en la provincia de San Juan. El Encuentro ha sido organizado por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDHH), del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Universidad Nacional de San Juan.

Los textos que lo componen se escriben en el marco de la conmemoración de los 50 años del último golpe cívico-militar. Luego de un habitado camino en materia de consensos populares, de años de impunidad, otros tantos colmados de búsqueda de justicia, de logros legales y de conquistas de políticas públicas en materia de reconocimiento y reparación, de canciones, investigaciones, memorias, novelas, juicios, esculturas, asesinatos, monumentos, desapariciones y pinturas, este 50º aniversario nos encuentra -usando una idea brillante de Gabriela Simón- en un presente *destemplado*, en el sentido de inclemente, desapacible, desagradable, descompuesto, desmedido, desafinado, desacorde, desentonado. Un tiempo de

retracciones, de exacerbaciones, de confusiones y olvidos programados, de odios insuflados, de polarización inoculada, de profundización de las carencias, de ausencia de palabras, de gritos vacíos y silencios exigidos, de una virtualización infame y de crueldades toleradas.

Esta profunda crisis contemporánea se manifiesta en el deterioro ambiental, la extensión de la pobreza y la ruptura del lazo social e identitario, así como en el resurgimiento de posturas autoritarias, ultranacionalistas y fascistas. Sin embargo, este escenario adverso convive con estas páginas en las que podemos leer, escuchar, compartir y afirmarnos colectivamente. Es desde este espacio comunitario que podemos sostener que la última dictadura cívico-militar, eclesiástica y empresarial fue un genocidio.

También, a 50 años de la dictadura, la Universidad Pública enfrenta una política que pretende destruirla material y académicamente. Es asediada por un proyecto de gobierno que ha desfinanciado el presupuesto universitario y ha llevado a las y los trabajadores de la Educación Superior a buscar otros empleos o, en casos extremos, a abandonar su labor académica en busca de mejores salarios.

La Universidad Pública y otros niveles del sistema educativo nacional argentino se encuentran bajo el acecho de costosas campañas de desacreditación y desprestigio. La educación es un bien público y social; es y ha sido un lugar donde las juventudes argentinas -aunque no todas- han podido cumplir sus sueños, donde muchas familias han logrado superar las barreras estructurales de clase y una institución que durante años ha permitido la movilidad ascendente. Es desde estas páginas que podemos exigir el cuidado de la Educación Pública.

Los trabajos se estructuran en torno a los ejes temáticos consensuados por los integrantes de la RIDDHH para la organización del Tercer Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos:

- Curricularización y estrategias pedagógicas para la transmisión de los Derechos Humanos en la enseñanza
- Producción situada de conocimientos en Derechos Humanos e historia reciente
- Problemas teóricos y metodológicos en tiempos de tecnocapitalismo

- Tramas entre universidad y territorio para promover derechos y atenuar desigualdades; Institucionalización de los Derechos Humanos en las políticas universitarias
- Entre las disputas contemporáneas y el fortalecimiento democrático: Derechos Humanos y paz en clave regional para enfrentar proyectos autoritarios y discursos de odio.

Cada uno es un conjunto de voces que narra experiencias de docencia, dentro y fuera de las aulas, proyectos de investigación, de desarrollo y de creación, prácticas de extensión y vinculación, andares y desafíos en la gestión de la institucionalización de los DDHH y reflexiones indispensables en estos tiempos de arremetidas antiderechos.

Asimismo, este libro (en sus más de 800 páginas) es mucho más que un compendio de historias desde y con los Derechos Humanos. En primer lugar, refleja **los** tiempos (horas, días, minutos) en los que las personas, a veces en soledad y la mayoría de las veces acompañadas, dedican sus vidas a pensar y actuar por y con otras y otros, no desde un lugar benevolente, sino desde un lugar de resistencia. En segundo lugar, refleja **un** tiempo: el presente, ese que describimos párrafos arriba y que nos obliga a quienes nos hemos convertido en autores y autoras de estos textos, a decir y hacer desde la repulsa a las injusticias y a las violencias de quienes se han creído y aún se creen dueños de la historia, de la verdad, de los sueños e incluso de la vida.

Es también la reverberación de una red, la **RIDDHH**, espacio que se configura como entramado de sentidos y afectos, usina de *procederes* académicos, pero también de *permaneceres* con otras y otros, motor de procesos de institucionalización. Reverberación y nudo: lugar de llegada de una amplia y nutrida actuación conjunta motorizada por las regiones en las que se organiza el Sistema Universitario Nacional; y un lugar para proyectarnos, desde el cual leernos, pensarnos y reflexionarnos. Nudo que conjuga otras trayectorias adyacentes a la RIDDHH que la complementan y enriquecen: las de todos y todas quienes manufacturan con su trabajo el campo de los Derechos Humanos.

Del sur al norte, del este al oeste y viceversa, el libro condensa y expande expresiones de hacer y estares en la educación, de formas otras de pensar y pensar-se junto a otros/as, que no han sido el resultado de un desarrollo meramente academicista, sino del diálogo permanente con las historias de lucha y el compromiso social.

Finalmente, consideramos significativo referirnos al libro en tanto **materialidad**. Las editoriales universitarias asumen el compromiso de construir soportes (físicos y digitales) con una identidad visual que los vuelva coherentes y accesibles: el objetivo es vincular la producción académica y científica con las comunidades que las sostienen y hacen posibles, con la firme convicción de que la información, el conocimiento y los libros son Derechos Humanos.

Este prólogo, que podría decirse es la síntesis del Encuentro, es además un reflejo de la agenda en materia de Educación y Derechos Humanos entendida como «lo que debe ser actuado» y no meramente declarado.

Entre la Educación Superior y los Derechos Humanos existen varias formas de relación, perspectivas y prácticas que sustentan dicho vínculo. Solo por mencionar algunas, podemos hablar de la Educación Superior *en* Derechos Humanos, la Educación Superior *para* los Derechos Humanos y la Educación Superior *desde* los Derechos Humanos. En esta dupla, contemplada desde una noción amplia de los Derechos Humanos, estos son proyectados como «categoría política», pues poseen un potencial crítico/utópico que puede valer como referente ético de todas aquellas luchas contra la arbitrariedad y a favor de una vida digna. En este sentido, podemos ubicarlos como un marco particularmente privilegiado a partir del cual es factible sustentar una práctica de transformación y esperanza en medio del clima de escepticismo generalizado respecto a la capacidad de cambio de la realidad mediante la acción colectiva.

Se trata, entonces, de situar a los Derechos Humanos en la Educación Superior como elementos fundantes para reorientar el pensamiento y la acción. Esta perspectiva debe atravesar de manera transversal las relaciones con la naturaleza, con los demás (intersubjetividad) y consigo mismo (identidad). Al definir este rol como «fundante», no se apela a un fundamentalismo ni a una postura dogmática, sino a

una visión integradora de los Derechos Humanos que comprende sus distintas dimensiones y momentos históricos.

Este libro es un compendio de ensayos que buscan aportar a la reflexión, un borrador que contribuye a una renovada gramática de los DDHH en el debate sobre la crisis y la demanda de argumentaciones en consonancia con las circunstancias actuales. En este sentido, el discurso de y sobre los DDHH es un discurso abierto y en movimiento. En él queda aún una serie de cuestiones pendientes y en constante debate, en un contexto neofascista en todo el continente latinoamericano y el mundo.

Desde esta perspectiva, los DDHH se constituyen en un marco ético-político que sirve de crítica y orientación, real y simbólica, para las distintas prácticas sociales —jurídicas, económicas, educativas—, en el nunca acabado bregar por un orden social más justo y libre.

Eje 1

Curricularización y estrategias pedagógicas para la transmisión de los Derechos Humanos en la enseñanza

Coordinan

Clotilde De Pauw (UNSL)

Paola Figueroa (UNSL)

La escuela, un lugar para jugar

Claudia Cristina Alvarez

alvarezcc66@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

El presente trabajo no pretende dar un listado de tareas a realizar ni menos aun un seguimiento de pasos ordenados y delimitados o determinados , lo que plantea es la necesidad de un cambio en la escuela desde la raíz, apoyándose en una única bibliografía, una autora Melanie Klein que nos enseña a describir el juego y la niñez desde otro lugar.

Además se entiende a la educación como un proceso de cambio permanente comprendiendo transformaciones sociales he individuales. Desde estos rumbos se intenta jugar en la escuela, para aprehender jugando. Este trabajo tiene su origen en un curso que se dicto para docentes, luego de su dictado se recolectó información y se modifico su estructura. Concluyendo este resumen se cre que es fundamental que sea visualizado ya que la temática tiene miles de años y no ha sido incluida como contenido, por lo tanto se hace necesaria.

Referencias

Klein, M. (1932). The psychonanalysis os Children. Hogarth Press, Londres.

Palabras clave:Escuela- Juego-Psi-coanálisis

Alfabetización inclusiva y Derechos Humanos

Curricularización, inclusión y pedagogías institucionales en la formación superior desde una perspectiva de derechos humanos

Ariel Alejandro Rodriguez Campos

campos-r1987@hotmail.com

Instituto de Formación Docente N° 4 | Neuquén

En un contexto contemporáneo atravesado por crisis sociales, fragmentación de los vínculos comunitarios, discursos de odio, negacionismos y nuevas formas de disciplinamiento cultural, la transmisión de los Derechos Humanos en las instituciones educativas se constituye como un desafío pedagógico, político y ético central. En este marco, el presente trabajo propone reflexionar acerca de la curricularización de los Derechos Humanos en el nivel superior a partir de experiencias vinculadas con la alfabetización académica, la inclusión educativa y las configuraciones institucionales de apoyo desarrolladas en el Instituto de Formación Docente N° 4 de la provincia de Neuquén.

La alfabetización académica parte del reconocimiento de que el ingreso al nivel superior implica procesos de enculturación académica que muchas veces generan barreras para la participación plena de los estudiantes, particularmente en relación con la lectura, la escritura y la oralidad académica. En este sentido, la alfabetización académica no puede reducirse únicamente al desarrollo de competencias técnicas de lectura y escritura, sino que debe constituirse como una práctica pedagógica situada y comprometida con una perspectiva de derechos humanos. Desde esta mirada, alfabetizar

implica también enseñar a mirar críticamente las desigualdades, reconocer las formas de exclusión y problematizar las barreras institucionales que dificultan el acceso efectivo a la educación.

Los aportes provenientes de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y Naciones Unidas permiten comprender que el derecho a la educación no se limita al acceso formal al sistema educativo, sino que supone garantizar condiciones reales de participación, aprendizaje y reconocimiento de las diversidades. La educación inclusiva, desde este paradigma, exige transformar las estructuras pedagógicas e institucionales que históricamente produjeron segregación o invisibilización de determinados sujetos, particularmente las personas con discapacidad. Así, la inclusión deja de entenderse como una adaptación individual del estudiante para pasar a concebirse como una responsabilidad colectiva e institucional orientada a la eliminación de barreras físicas, didácticas, metodológicas y simbólicas.

En las experiencias institucionales analizadas se identificaron barreras cognitivas, didácticas y metodológicas que obstaculizaban las trayectorias académicas de estudiantes con necesidades

Palabras clave:

Inclusión - Derechos Humanos

Alfabetización Académica

educativas específicas. A partir de ello, se implementaron configuraciones de apoyo basadas en la flexibilización de formatos de enseñanza, tiempos de producción, modalidades de evaluación y dinámicas de trabajo colectivo, entendiendo que flexibilizar no implica disminuir contenidos sino transformar las condiciones pedagógicas para garantizar el derecho a aprender.

En este sentido, la curricularización de los Derechos Humanos puede pensarse no solamente como la incorporación de contenidos específicos dentro de los programas educativos, sino como una transformación institucional más amplia que atraviesa prácticas, vínculos, metodologías y formas de construcción del conocimiento. La alfabetización académica se configura entonces como un dispositivo pedagógico capaz de fortalecer procesos democráticos al habilitar la participación de estudiantes históricamente excluidos de las culturas académicas tradicionales. Desde esta perspectiva, enseñar a leer y escribir en el nivel superior supone también enseñar a habitar críticamente el espacio educativo, reconocer la diversidad de trayectorias y construir prácticas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo.

Asimismo, las experiencias institucionales extráulicas desarrolladas en el IFD N° 4 -como intervenciones artísticas, debates, charlas, actividades culturales y propuestas transversales- constituyen espacios significativos para la transmisión de memorias sociales y Derechos Humanos. Estas prácticas permiten ampliar la enseñanza más allá del espacio estrictamente curricular y consolidan pedagogías de la memoria,

de la participación y de la construcción de lo común. En tiempos donde las democracias se ven atravesadas por procesos de individualización y debilitamiento del lazo social, estas experiencias colectivas adquieren una relevancia fundamental en la formación de subjetividades críticas y comprometidas con los principios democráticos.

Desde una perspectiva pedagógica, este trabajo sostiene que la transmisión de los Derechos Humanos requiere metodologías capaces de articular saberes académicos, experiencias institucionales y problemáticas contemporáneas. La alfabetización académica inclusiva puede funcionar como una herramienta para fortalecer la conciencia crítica respecto de las desigualdades, visibilizar normativas vinculadas a los derechos de las personas con discapacidad y promover prácticas educativas orientadas hacia la justicia social. En este marco, las pedagogías de la inclusión y de la memoria aparecen como formas posibles de resistencia frente a discursos que promueven exclusión, meritocracia extrema o negación de derechos.

Finalmente, la experiencia analizada permite pensar que la curricularización de los Derechos Humanos no constituye únicamente una decisión técnica o administrativa, sino un posicionamiento político-pedagógico orientado a construir instituciones educativas más democráticas, accesibles y sensibles a las múltiples formas de exclusión contemporánea. La transmisión de los Derechos Humanos, entendida desde esta perspectiva, implica sostener prácticas pedagógicas capaces de generar hospitalidad institucional, reconocimiento de las diferencias y construcción colectiva de sentidos compartidos.

Referencias

- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, 6(20), 409-420.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2013). *Estado mundial de la infancia: Niñas y niños con discapacidad*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Educación y discapacidad*.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

La transversalización de los Derechos Humanos y la Memoria en la enseñanza de la Filosofía

Un análisis desde la cátedra Problemática Filosófica (FHyA - UNR)

Florencia Arigone

florencia.arigone@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación.
(Adorno, T. 1966:1)

Introducción

Los problemas planteados a lo largo de este ensayo se enmarcan dentro del trabajo docente realizado en la cátedra Problemática Filosófica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Asimismo, estas reflexiones se integran en el proyecto de investigación desarrollado por el equipo de cátedra, que incluye a los profesores Mariano Balla, María Sol Valiente y Martín Lavella, a ayudantes-alumnos y otros colegas. El objetivo general de este proyecto consiste en la evaluación periódica y la adecuación del programa analítico a los desafíos y exigencias de nuestro presente.

La asignatura mencionada forma parte del núcleo de materias obligatorias del Plan de Estudios que entró en vigencia el corriente año para las carreras

de Licenciatura y Profesorado Universitario en Filosofía, de acuerdo con lo estipulado en las Resoluciones C.D. N° 84/2026, 85/2026, 80/2026 y 81/2026. El programa de estudio de dicha materia se estructura a partir de seis unidades que giran en torno a problemas clásicos de la disciplina: los ejes antropológico, ético, político, gnoseológico y la relación mente-cuerpo. A estos contenidos se ha incorporado una unidad orientada a articular el saber filosófico con otras áreas del conocimiento, promoviendo un diálogo interdisciplinario donde la filosofía entra en contacto con el lenguaje, la cultura, la educación, la historia y la memoria.

En este marco, y atendiendo a las nuevas políticas institucionales de nuestra Universidad orientadas a fortalecer la formación ciudadana, tomamos como referencia la Resolución RES CA2M - 401 / 2023 - SEDE-CS y la resolución CUDI EXP-UNR 41765/2023. A través de estas normativas, el Área de Derechos Humanos junto al Área Académica y de Aprendizaje proponen la adopción de una perspectiva de Derechos Humanos en la formación de las personas egresadas de las universidades públicas; igualmente, elevan la propuesta de curricularización de las visitas a los sitios de memoria de la ciudad de Rosario para las carreras

Palabras clave:

Filosofía - Memoria - Educación

de grado y pregrado. Consecuentemente, desde la cátedra consideramos fundamental transversalizar la problemática de los Derechos Humanos y los estudios de memoria en la enseñanza de la filosofía dentro del primer año de la carrera.

Tomando como punto de partida la propuesta de María Luisa Femenías, para quien “enseñar filosofía es una iniciación a la actividad misma del filosofar” (p. 9), este escrito plantea ciertos tópicos para indagar sobre los desafíos que surgen a la hora de afrontar la enseñanza de la disciplina y sus posibles cruces con la memoria como un nuevo problema teórico a desarrollar. Al respecto, emergen de inmediato algunos interrogantes fundamentales: ¿Qué es la memoria? ¿Es una o múltiple? ¿Existen diferentes memorias? ¿Cómo abordar la memoria desde un enfoque filosófico? ¿Qué aportes específicos se pueden ofrecer desde nuestro campo disciplinar?, ¿Qué tensiones pedagógicas aparecieron?, ¿Por qué sería pertinente abordar la memoria desde un enfoque transversal? Pretendemos desarrollar algunas de estas preguntas, dejando otras abiertas a la discusión de esta mesa.

Filosofía, historia y memoria: la disputa por el pasado

La filosofía de la historia es el área que se ocupa de elaborar los debates actuales entre historia y memoria, disciplinas que comparten un mismo objeto de estudio: el pasado. En la actualidad, la

elaboración del pasado -y más precisamente del “pasado reciente”- se constituye como un campo de abordaje actual, interdisciplinario y problemático, donde confluyen diferentes disciplinas como la historia, la antropología, la sociología, la ciencia política y la filosofía (cf. Franco y Levin; Traverso). Esta convergencia de miradas ofrece un rico y vasto horizonte de análisis, pero plantea un vínculo complejo en cuyo seno se disputan múltiples y, a veces, contradictorios sentidos sobre el tiempo histórico compartido.

Por un lado, la historia se presenta como una disciplina científica instituida en la modernidad con pretensión de objetividad. Su imperativo es ser “fiel” al pasado mediante una puesta en perspectiva que exige distancia y neutralidad por parte del historiador, cuyo cometido es mostrar el pasado “tal como sucedió”, sustentando dicha distancia en la investigación metodológica de archivos, documentos y fuentes materiales.

Por otro lado, la memoria, emergente en el siglo XX a partir de las crisis de representación de los genocidios contemporáneos -particularmente del Holocausto-, se define por la experiencia vivida; es subjetiva, cualitativa y singular. Al recuperar la tesis del sociólogo Maurice Halbwachs en su obra póstuma *La memoria colectiva* (1950), donde se propone que mientras la historia fija el pasado en un orden temporal clausurado desde una mirada externa, la memoria implica una relación de interioridad que lo perpetúa en el presente. La memoria atraviesa épocas. Reclama en nombre de los que estuvieron ahí, deviniendo un fenómeno colectivo encarnado por grupos vivientes. Al ser

dinámica y vivida, no siempre manifiesta una identidad entre hechos y sentido, sino situaciones donde un mismo suceso disputa significados diferentes. Como fenómeno, es siempre actual, afectiva y mágica, por eso sólo se ajusta a los detalles que la reafirman; se nutre de recuerdos borrosos, empalmados, globales o flotantes, particulares y simbólicos. Existen, por tanto, tantas memorias como grupos sociales, cuyos recuerdos colectivos se instalan en fechas, lugares, monumentos y diferentes formas de visibilizar el acontecimiento y a las víctimas.

Este campo se configura como un espacio de conflictos atravesado por las relaciones de poder, lo que obliga a poner el énfasis en el rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas. Ante la dificultad de otorgar una definición unívoca, Elizabeth Jelin advierte que:

aun cuando lógicamente no haya contradicción, hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar procesos de construcción de memorias, las disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad y su pretensión de verdad. (Jelin, 2002, p. 17)

En esta trama de tensiones, la filosofía halla su tarea crítica fundamental: interrogar las condiciones de producción de los testimonios, indagar sobre estos acontecimientos límite y problematizar la relación existente entre comprobación y comprensión.

El filósofo italiano Giorgio Agamben retoma la famosa cuestión del “después de Auschwitz” con la que Theodor Adorno, en 1949, dio inicio a un largo debate en la filosofía. Como es sabido, el pensador

alemán sostenía en Dialéctica negativa: “después de Auschwitz no se puede escribir poesía” (Adorno, 1984, p. 363). Intelectuales como Levinas, Arendt, Derrida y Foucault han indagado profundamente sobre esta cuestión. Agamben, por su parte, toma distancia de la mera descripción de los hechos, pues considera que la fijeza documental ya ha sido agotada de manera exhaustiva por la historiografía; su interés se centra en comprender por qué, pese a la monumentalidad de lo comprobado, Auschwitz sigue instalándose en el orden de lo “inimaginable”. En este punto, el autor hace suyas las palabras de Hannah Arendt (1998) para señalar que en los campos “todo es posible” (p. 511).

En Lo que resta de Auschwitz, el pensador explora lo sucedido en los campos desde el problema del testimonio, desplazando la discusión jurídica abordada en Homo sacer I hacia una dimensión ético-política. Se distancia así de la tendencia a reducir el horror de los campos a un asunto puramente legal basado en juicios, sentencias y atribuciones de culpabilidad. Para Agamben, el derecho no agota el problema ético: la justicia busca cerrar un caso, mientras que el testimonio intenta mantener abierta una verdad que el orden jurídico no puede procesar, en tanto sus categorías resultan insuficientes para dimensionar lo límite de esa experiencia.

El testimonio no constituye una narración perfecta de los hechos, sino la relación entre la posibilidad de hablar y la imposibilidad de hacerlo con los conceptos vigentes. Lo que se testimonia es, en realidad, una “laguna”, un punto en el que los sobrevivientes concuerdan:

[...] los testigos, por definición, son sobrevivientes y, por lo tanto, todos en alguna medida han disfrutado de un privilegio [...]. La suerte del prisionero común no la ha contado nadie porque, para él, no era materialmente posible sobrevivir. El prisionero común también ha sido descrito por mí, cuando hablo de “musulmanes”; pero los musulmanes no han hablado (Agamben, 2017, pp. 38-39).

Es importante señalar que la existencia del testimonio aquí no es literal, ya que Agamben basa su obra en relatos de quienes dicen haber visto o haber sido “musulmanes”; la “laguna” remite, más bien, a los límites de la comprensión y de lo que se consideraba “humano” en los campos (cf. Ruvituso, 2025). El testigo declara en función de la verdad y la justicia, coordenadas que otorgan consistencia y validez a su palabra. En cambio, el testimonio del musulmán vale esencialmente por lo que le falta: “contiene en su centro, un intestimoniante que destituye la autoridad de los sobrevivientes. Los verdaderos testigos, los testigos integrales” (Agamben, 2017, p. 40).

Son los que no han declarado ni hubieran podido hacerlo, por tanto, los sobrevivientes hablan en su lugar, lo hacen por delegación, hablan por los que no pueden hacerlo. El sobreviviente tiene voluntad de memoria, no puede no recordar y asume la carga de testificar siendo consciente de que debe testimoniar por la imposibilidad de hacerlo. Por lo tanto, la figura del musulmán permite comprender una estructura que vincula a quien no puede testimoniar (el musulmán) con quien habla en su nombre por delegación (el sobreviviente). Su testimonio vale por lo que le falta, por la palabra ausente de quien ya no está. Por lo tanto, la cuestión del testimonio encierra una paradoja: ¿cómo se puede dar testimonio por

aquellos a los que les es imposible testimoniar? Esta paradoja desplaza la cuestión del testimonio hacia una pregunta fundamental acerca de lo que le sucede al viviente cuando accede al lenguaje y se apropia del pasado; el debate deviene, en última instancia, un problema del lenguaje y una concepción de lo humano. El musulmán, como el hombre al que se le niega toda humanidad no puede dejar de interpelar a lo humano, es de esta forma, la verdadera imagen del hombre, “la idea de que esa destrucción extrema de lo humano es también, el verdadero testimonio de lo humano” (Ruvituso, 2025:147). El musulmán, aquel que nadie quiere ver, es un “resto” entre el viviente y el hablante, entre el hombre y el no-hombre.

La aporía que muestra Auschwitz en tanto responde a lo “inimaginable” revela que los “hechos” y la “verdad” no coinciden. Nadie podría dudar de que Auschwitz sucedió, porque es un suceso histórico irrefutable y documentado -el autor no está negando su facticidad o verificabilidad histórica, ni que existen, de hecho, testimonios o imágenes que demuestran estos acontecimientos- sin embargo, la comprobación excede la comprensión. La pregunta ética que intenta comprender los hechos es: ¿hasta dónde es capaz de llegar el “hombre” tal como ha sido pensada hasta aquí la idea de “humanidad”?

La imposibilidad de testimoniar abre una zona gris, ya que no encontramos categorías éticas o políticas para nombrar lo sucedido en los campos. Sin embargo, esto no representa una negativa para entender lo que pasó o intentar “restituir” su sentido sino más bien “hacer posible un nuevo uso”, como la única forma de indagar sobre lo acontecido.

A modo de cierre: desafíos en el aula

A modo de conclusión de esta presentación -mas no de la investigación-, compartimos la experiencia didáctica implementada con los estudiantes del primer año. Las cuales parten de una actividad práctica situada, de la lectura atenta del material de lectura obligatoria el cual tiene como textos obligatorios un apunte de cátedra que reúne una selección de conceptos centrales en los estudios de memoria y el prólogo del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas conocido como “Nunca más”, como lugar y símbolo de memoria, junto al debate colectivo como partes de las estrategias pedagógicas seleccionadas.

Como actividad destinada a repensar y articular estas categorías conceptuales, se les solicitó tomar una fotografía en el espacio público que respondiera a dos grandes interrogantes: ¿Qué se recuerda? y ¿Quiénes recuerdan?

A partir de la apertura del diálogo y el debate colectivo, emergieron en el aula aquellas “preguntas incómodas” que suelen tensionar el espacio público actual: ¿Qué estatuto adquieren las víctimas de las organizaciones guerrilleras, los civiles y los integrantes de las Fuerzas Armadas violentados por estos grupos? ¿Qué discusiones teóricas encierra el reclamo por una “memoria completa”? Y, finalmente, ¿es posible construir una memoria crítica sin reconciliación? Estas cuestiones, propias de las disputas por el sentido de nuestro pasado, son las que quisiéramos discutir en esta mesa.

Referencias

- Agamben, G. (2017). *Lo que resta de Auschwitz*. Adriana Hidalgo Editora.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Berbedresi, R. (2025). *Las claves filosóficas de la comprensión del pasado*. En <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7152/pm.7152.pdf>
- Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia Reciente*. Buenos Aires, Paidós.
- Rabossi, E. y Obiols, G. (s/f). *La filosofía y el filosofar*. Centro editor de América Latina.
- Spadaro, C. y Femenías, M. L. (2012). *Enseñar filosofía, hoy*.

Literatura y memorias colectivas en el cono sur

Federico Cabrera

federicodavidcabrera@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente trabajo sistematiza y reflexiona críticamente sobre la experiencia pedagógica e institucional que supuso el diseño, estructuración y dictado del curso de posgrado titulado “Metáforas de la memoria en la narrativa chilena reciente”, implementado bajo la órbita del Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Esta propuesta formativa se inscribe en el Eje 1 del Encuentro, “Curricularización y estrategias pedagógicas para la transmisión de los Derechos Humanos en la enseñanza”, por cuanto se propone desarticular las prácticas tradicionales de enseñanza literaria para asumir la transmisión de la memoria histórica y la violencia política no como meros contenidos temáticos o apéndices ilustrativos, sino como un eje ético, vertebrador y epistemológico fundamental dentro del trayecto curricular de las ciencias humanas y de las letras en el nivel superior.

A más de cincuenta años de los golpes de Estado en el cono sur, es importante insistir en que la universidad pública enfrenta el imperativo político de construir estrategias pedagógicas que pongan en tensión los discursos negacionistas,

la desestabilización de los lazos sociales y los emergentes discursos de odio en el espacio público contemporáneo. En este marco civilizatorio complejo, la literatura se erige como una práctica social y un territorio de disputas simbólicas capaz de vehiculizar, refractar y modular los sentidos del pasado. En este sentido, la propuesta del curso implicó conformar un corpus heterogéneo de crónicas y novelas producidas en Chile durante las últimas tres décadas, caracterizado por tomar distancia explícita de los modelos realistas tradicionales y de las fórmulas clásicas del testimonio. Autores como Pedro Lemebel, Nona Fernández, Diamela Eltit y Juan Pablo Sutherland operan sobre las huellas, los traumas latentes y los síntomas culturales del terrorismo de Estado en estrecha vinculación con la herencia material de una democracia neoliberal de matriz extractiva y excluyente. Es importante señalar que, si bien el recorte del curso se focaliza en prácticas literarias chilenas, el debate y las estrategias de lectura se proyectaron sobre los procesos sociales y culturales del cono sur en general.

En este marco, la práctica de enseñanza de los derechos humanos a través del lenguaje estético

Palabras clave:

Literatura - Memorias Colectivas - Pedagogía de la Memoria

se constituye en un laboratorio crítico para explorar de qué manera las torsiones de la escritura literaria dan cuenta del dolor colectivo y abren horizontes de reparación simbólica y justicia social.

El primer gran reto que asume este dispositivo pedagógico radica en la articulación interdisciplinaria situada entre el campo de los estudios literarios tradicionales y los estudios de la memoria social y los derechos humanos. Desde una perspectiva teórica orientada por los planteos dialógicos de Mijail Bajtín y el materialismo cultural de Raymond Williams, comprendemos a la literatura no como un objeto autónomo y estático, sino como una práctica social profundamente activa. El texto literario se inserta en una densa cadena de enunciados históricos y culturales, lo que exige desmontar la matriz formalista de enseñanza para reponer las tramas de sentido, censura y violencia en las que las obras emergen y dialogan.

Este andamiaje dialógico se cruza de forma sistemática con los aportes conceptuales de Elizabeth Jelin, quien define a la memoria como un sentido activo, selectivo y en permanente proceso de elaboración por parte de sujetos situados en escenarios de confrontación y lucha política. Reconocer el carácter inherentemente conflictivo de las reconstrucciones del pasado -conceptualizado por Jelin como una disputa abierta de “memoria contra memoria”- obliga a la práctica educativa a renunciar a la transmisión de una narrativa única, monolítica o puramente institucionalizada de las violaciones a los derechos humanos. Por el contrario, el desafío teórico reside en enseñar a leer la pluralidad constitutiva de las memorias, sus zonas

de visibilidad, pero también sus silencios, olvidos deliberados y zonas de latencia. De esta manera, al cruzar la historia reciente del cono sur mediante nociones como las “memorias emblemáticas” de Steve Stern o la “memoria inconclusa” de Nelly Richard, la práctica pedagógica se aleja de la conmemoración pasiva y petrificada para proponer un espacio de pensamiento crítico donde el pasado se interroga desde las urgencias, desigualdades y demandas democráticas del presente.

En el plano metodológico, el interrogante central que guió el diseño de la estrategia didáctica fue: ¿cómo operacionalizar el cruce entre prácticas literarias y memorias colectivas en el espacio áulico sin subsumir la especificidad estética a un mero documento histórico ilustrativo? El peligro pedagógico recurrente al abordar los derechos humanos en las aulas suele ser la instrumentalización del texto literario, reduciéndolo a una fuente de datos empíricos que confirma lo que los informes históricos o jurídicos ya han determinado. Para sortear esta simplificación, la propuesta metodológica recuperó los desarrollos de Rossana Nofal respecto de las “poéticas de la memoria” y el “análisis inmanente” -de raigambre benjaminiana-. Esta perspectiva invita a indagar en las microestructuras del relato, en el detalle colateral, en el fragmento y en el indicio para reconstruir desde allí las configuraciones metafóricas del trauma histórico.

La estrategia metodológica se estructuró a partir de cuatro grandes constelaciones metafóricas que organizaron analíticamente el corpus de lectura en el aula virtual. En primer lugar, se abordó la metáfora

de los “catálogos judiciales y memoriales” mediante las crónicas de Pedro Lemebel y las novelas de Roberto Bolaño, analizando cómo la literatura desarticula la frialdad de los archivos institucionales para devolver la densidad afectiva y política a los cuerpos disidentes violentados. En segundo lugar, se rastreó la metáfora de los “consumos culturales” en las escrituras de la generación de los “hijos” (Nona Fernández, Alejandro Zambra, Juan Pablo Sutherland), observando cómo los objetos cotidianos, las series televisivas y los juegos de la infancia operan como inesperados dispositivos de reactivación de la memoria dictatorial. En tercer término, se analizó la figura de las “colecciones y los archivos” (Galo Ghigliotto), problematizando las tensiones entre la fijeza del museo institucional y la errancia de las memorias subalternas. Por último, se abordó la metáfora de “la marcha y la ocupación del espacio público” en producciones recientes de Diamela Eltit y Rodrigo Miranda, conectando de forma dialéctica la memoria de las luchas populares del pasado con las revueltas sociales y resistencias contemporáneas. Este ordenamiento por núcleos metafóricos permitió que las estudiantes de posgrado incorporaran una caja de herramientas metodológicas innovadora, orientada a percibir que la experiencia extrema de la violencia política se hace cuerpo en las torsiones del lenguaje y en la experimentación formal, y no solo en la anécdota argumental de los textos.

La implementación de esta propuesta formativa supuso, asimismo, un desafío metodológico e institucional en lo relativo a la adopción de la modalidad a distancia, regulada por el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de

la UNSJ. En un contexto de dispersión geográfica y de precarización del tiempo dedicado a la formación continua, la virtualidad se transformó en una estrategia de inclusión democrática y accesibilidad pedagógica. La mediación a través de entornos virtuales exigió la planificación rigurosa de una arquitectura interactiva que combinó instancias sincrónicas destinadas a la discusión teórica y exposiciones colectivas, con trayectos asincrónicos centrados en foros de debate críticos y acompañamiento tutorial personalizado.

El uso de las aulas virtuales permitió flexibilizar el cursado para graduados y docentes de diversas latitudes de nuestro país (San Juan, Mendoza, Santa Cruz y Santiago del Estero) y del extranjero (México), enriqueciendo los debates áulicos con perspectivas e historicidades diversas. La evaluación, entendida desde un enfoque formativo y procesual, evitó la mera reproducción de contenidos y se estructuró en torno al compromiso con las lecturas teóricas, la intervención argumentada en foros colectivos y, de manera fundamental, la producción de un ensayo académico individual en el cual las estudiantes debieron aplicar la categoría de análisis inmanente a problemas específicos de sus propios contextos pedagógicos y de investigación (la totalidad de las estudiantes combinaban sus tareas de formación de posgrado con el trabajo docente). De este modo, la enseñanza universitaria de los derechos humanos mediante la opción a distancia demostró que es posible construir comunidades virtuales de aprendizaje y resistencia donde el debate conceptual riguroso sobre el pasado reciente se dote de un profundo sentido ético, comunitario y transformador.

La experiencia del dictado del curso permite concluir que la transmisión de los derechos humanos en el ámbito de la educación superior demanda con urgencia la generación de dispositivos pedagógicos transversales que asuman los desafíos de la contemporaneidad. La literatura, leída en clave performática, situada y atenta a sus modulaciones estéticas, se consolida como una vía fundamental para desarmar la indiferencia y los procesos de vaciamiento democrático promovidos por los discursos de odio y el negacionismo. Asimismo, la curricularización de los derechos humanos no debe reducirse a una exigencia formal o burocrática de planes de estudio; constituye, en esencia, una transformación institucional y pedagógica que interroga nuestras metodologías de enseñanza y nos obliga a diseñar propuestas inclusivas y situadas. Fortalecer la educación superior como un derecho humano y un bien social público implica, de cara a los próximos horizontes democráticos de nuestra región, asegurar espacios de formación de posgrado que doten a las nuevas generaciones de investigadoras/es y docentes de una sólida sensibilidad estética y un ineludible compromiso político con la memoria, la verdad y la justicia.

Referencias:

- Jelin, E. (2010). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores
- Nofal, R. (2015). "Una crónica y sus huesos: del testimonio al cuento de guerra (al cielo vestida de novia te vas). Kamchatka". *Revista de análisis cultural*, (12), pp. 455-468. <https://doi.org/10.7203/KAM.12.124703>
- Richard, N. (2017). *Latencias y sobresaltos de la memoria inconclusa (Chile: 1990-2015)*. Eduvim.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Memoria y Formación Docente

Agostina Luciana Botta Juan

bottaagostina@gmail.com

Ingrid Karem Mena

karemmena@gmail.com

María Renata Campi

renicampi@gmail.com

Leonardo David Carbajo

profesordavidcarbajo@gmail.com

Laura Romina Del Castillo

laurydelcas@gmail.com

Erica Luna

ericaluna222@gmail.com

Natalia Cristina Escudero

prof.escuderonatalia@gmail.com

Graciela Salinas

gracesali30@gmail.com

Valeria Sánchez

valsanchez1090@gmail.com

Eugenia Godoy

eugeniaruthg@gmail.com

Antonela Finocchiaro

antonelaфинocchiaro@gmail.com

Emiliano Roldán

emilianoroldan0812@gmail.com

Agustina Irene Pereira Sánchez

agustinapereira698@gmail.com

María Isabel Riquelme

amarantoromano@gmail.com

ISFD Mons. Dr. Silvino Martínez | San Juan

Palabras clave:

Memoria - Curricularización

Institucionalización

La memoria como entidad productiva y reflexiva, lejos de ser una mera narración alegórica o simbólica del pasado, se entiende como un “problema en el presente” que emana de la experiencia vivida y de las marcas grabadas tanto en el cuerpo individual como en el tejido social. El reconocimiento del pasado se establece como un fondo de experiencia colectiva esencial para la construcción de políticas institucionales de memoria que vinculen la historia, la sociedad y la política en un argumento humano posible.

Teniendo en cuenta que una parte significativa de los/as estudiantes de nuestra institución posee conocimientos fragmentados o escasos sobre el pasado reciente argentino, se considera necesario generar espacios pedagógicos que permitan recuperar la memoria colectiva desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En muchos casos, las nuevas generaciones se vinculan con los acontecimientos de la última dictadura militar a través de relatos aislados, efemérides o información descontextualizada, lo que dificulta comprender la magnitud histórica, política y social del terrorismo de Estado y sus consecuencias en la vida democrática actual.

Asimismo, se advierte la necesidad de fortalecer en la formación docente una mirada comprometida con los Derechos Humanos, promoviendo prácticas educativas que habiliten la reflexión, el debate y la construcción de ciudadanía democrática.

Por estas razones, se elaboró un proyecto que aborda la Memoria y los Derechos Humanos, buscando constituirse y consolidarse como espacio institucional interdisciplinario para visibilizar memorias, resignificar el pasado reciente y generar instancias de participación activa de los/as estudiantes.

El mismo persigue como objetivos, conocer el pasado reciente como base para comprender el presente, identificar sus continuidades y explicar los procesos que han configurado la sociedad actual, desde la perspectiva de Derechos Humanos; y rememorar los 50 años de la última Dictadura argentina, mediante símbolos y dispositivos conceptuales y didácticos, como ejercicio de recuperación e institucionalización de la memoria.

Al cumplirse los cincuenta años, recuperar las memorias, las voces silenciadas y problematizar las prácticas sociales y educativas se vuelve una tarea indispensable en la formación docente. Desde esta propuesta interdisciplinaria se pretende fortalecer una educación comprometida con la justicia, la inclusión, la participación y la defensa permanente de la democracia como construcción colectiva.

La historiadora Josefina Cuesta (1996), en su texto “De la Memoria a la Historia”, define la memoria colectiva como “el recuerdo, o el conjunto de recuerdos, conscientes o no, de una experiencia vivida y/o mitificada por una colectividad, alimentada

por una identidad de la que el sentimiento del pasado es parte integrante” (p. 61). La misma, no surge del redescubrimiento de un pasado intacto, porque, como continúa la autora: “Evocamos la memoria con preguntas precisas, que tienen una finalidad y deseos radicados en el presente” (p. 61). En contraposición, aparece el olvido voluntario e impuesto, que tiene una función operativa en el presente y en el futuro, ante ello Cuesta propone: frente al olvido, la memoria institucionalizada.

En un reciente Seminario Internacional en 2023 la investigadora y socióloga Elizabeth Jelin afirmó que:

recuperar la memoria reciente del pasado es necesario, ya que la memoria no es un residuo automático del pasado, sino una construcción social atravesada por disputas de sentido; y porque, en contextos de terrorismo de Estado, recordar se vincula con derechos humanos, verdad pública y procesos colectivos de elaboración que impiden la naturalización o repetición de la violencia. (Jelin, 2023)

Por su parte, Kaufmann (2007) esboza la importancia del presente como cita del pasado. Se pregunta para qué enseñar el pasado reciente, y expone varios motivos, de los cuales tomaremos algunos en relación a nuestro proyecto. Parafraseando a la autora: reflexionar sobre la violencia y el autoritarismo en nuestra Historia reciente, reconociendo la singularidad de la Dictadura como proceso histórico incomparable con las dictaduras anteriores; visibilizar la importancia de educar en Derechos Humanos como ejercicio de recuperación de la memoria adormecida, para pensar un futuro distinto, subrayando la carga

valorativa de vivir en democracia y una ética social que implique el respeto a las leyes, la tolerancia al disenso y al pluralismo.

Asimismo, Dussel, Finocchio y Gojman (2006) en su libro “Haciendo memoria en el país de Nunca Más”, hablan de los lugares de la memoria. Citan al historiador Pierre Norá, para quien “en una sociedad dada, pueden identificarse lugares que condensan y simbolizan acontecimientos o experiencias que son parte de la identidad colectiva” (p. 144). “Estos lugares de memoria pueden ser monumentos [...], museos o símbolos, y [...] tienen la capacidad de recordar lo que en el largo plazo significó un elemento importante para la comunidad” (p. 144).

A partir de todo lo expuesto, nos proponemos trabajar la construcción de la memoria colectiva y de la perspectiva de Derechos Humanos desde el diseño curricular articulando distintas disciplinas. Para que nuestros/as estudiantes puedan reflexionar, debatir, cuestionar y posicionarse frente a sus realidades.

Referencias

Cuesta, J. (1996). "De la Memoria a la Historia". En Alted (coord.) *Entre el pasado y el presente. Historia y Memoria*. UNED.

Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2006). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Eudeba.

Jelin, E. <https://uchile.cl/noticias/209108/elizabeth-jelin-sociologa-la-memoria-no-es-pasado-es-presente>

Kaufmann, C. (2007). *El fuego, el agua y la historia. La Dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Libros del Zorzal.

Mena, I. y Villegas, E. (2023). *El Cielo de los Zurdos*. Editorial UNSJ.

Huellas subjetivantes: Programa Jóvenes y Memoria

Clotilde De Pauw

clodepauw@gmail.com

María Inés Sánchez

sanchezines71@gmail.com

Fernando Andrés Saad

saadfernando@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Jóvenes y Memoria - Transmisión
Formación Política*

Mia Couto su novela llamada “Un río llamado tiempo, una casa llamada tierra”, entre sus páginas que buscan denodadamente comprender la construcción de las complejas identidades de los pueblos africanos, dice “La tierra estaba abierta a futuros, como una página en blanco en manos de un niño” ... y casi al final “he aquí lo que aprendí en estos valles donde se hunde el poniente. Al final, todo son luces y uno se enciende con los otros. La vida es un fuego, nosotros somos sus breves incandescencias”.

En este contexto de ultraderecha tan traumático y destituyente, de esclavitud tecnocapitalista, que intenta romper con aquello que hace posible la inscripción a lo común, que destruye por doquier políticas públicas de memoria y aquellas que garantizan los derechos humanos más elementales, que destrona de los discursos y las prácticas todo espacio para que lxs nuevxs hagan lazo y puedan apropiarse, reapropiarse, reinventar legados y se sensibilicen por los problemas del mundo; todavía hay esperanzas. Hay luces donde muchxs adultxs nos encendemos con lxs otrxs, somos breves incandescencias haciendo presencia, configurando encuentros para ayudar a filiar al tiempo histórico.

Situadxs en este intersticio de un pensar juntxs, es que quisiéramos compartir la experiencia de acompañar a adolescentes y jóvenes de distintas edades que asisten a una Escuela Secundaria perteneciente a la UNSL, que se inscriben voluntariamente en el Programa “Jóvenes y Memoria” que lleva adelante la Comisión Provincial por la Memoria (CPM). Desde allí, nos proponemos dialogar en torno a las huellas y marcas que les va dejando su participación en sus modos de ser y estar en el mundo.

La CPM es un organismo público autónomo y autárquico, cuyos objetivos y líneas de trabajo se centran en el compromiso con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos en democracia. Entre sus muchas acciones, una que pone en el centro la cuestión de la transmisión, es el Programa “Jóvenes y Memoria” que se lleva adelante desde el año 2002. Dicho Programa está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos

en el presente con un anclaje local. El propósito es acompañar a las nuevas generaciones en su inscripción crítica y comprometida a las tramas sociales y a la defensa de la vida democrática. Todos los noviembrs se realiza un encuentro plenario donde lxs jóvenes participan de una experiencia en la que se conocen y reconocen con otrxs, exponen sus trabajos, producen lazo.

En el año 2022 la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN (RIDDHH-CIN), con la coordinación de Rosario Badano, firmó un convenio con la CPM, para que estudiantes de las escuelas dependientes de las Universidades Nacionales puedan participar de dicho Programa. Es así que, desde entonces, más de quince escuelas preuniversitarias van apropiándose de esta propuesta y participando activamente en ella.

Desde el año 2023, la escuela “Juan Pascual Pringles” de la UNSL, forma parte y, en este tiempo, los/as entre quince y dieciocho adolescentes y jóvenes de distintas edades que se inscriben, han indagado diversas vulneraciones de derechos. Así, en el primer año centraron sus preocupaciones en “La violencia policial en adolescentes y jóvenes que participan de prácticas culturales callejeras”, en el año 2024 se interesaron por “La percepción de Jóvenes entre 18 y 24 años de la ciudad de San Luis acerca de la última Dictadura militar- cívico- eclesiástica- empresarial”, en el 2025 en las “Desigualdades sociales y el ejercicio del Derecho a la educación secundaria” y, en este año su preocupación se centra en la “Ley de baja de punibilidad y los discursos de criminalización de niños, niñas y adolescentes”.

Como se les convoca a poner en marcha una investigación social en DDHH que implica un meterse en el barro de la realidad para problematizarla, interrogarla, comprenderla y solidarizarse con ella; ello implica un intenso debate acerca de cuáles serían los núcleos de sentidos que les interesaría indagar, la formulación del proyecto, el estudio serio y sistemático de la temática elegida para, desde allí, a través de diferentes técnicas de obtención y análisis de la información empírica develar la complejidad y la multideterminación del problema.

En ese andar vamos a los territorios, hundimos en ellos las miradas, las preguntas, nos tornamos sensibles ante situaciones de extremo dolor y profunda vulneración y escuchamos atentxs lo que los sujetos y las realidades tienen para decirnos. Para lxs adolescentes y jóvenes con lxs que trabajamos conectarse con situacionalidades y vidas cotidianas urdidas desde la pobreza y la exclusión, implica convalidarles a habitar una realidad con la que co-habitan pero que, en muchos casos, no había entrado dentro de su campo perceptivo. De allí que, en ese trabajo psíquico y simbólico que implican los procesos de transmisión, nos detenemos lo suficiente para que cada quien rastree las significaciones que han construido acerca de la problemática elegida, los sujetos y los grupos oprimidos que nos donarán su saber. Significaciones que han quedado inscriptas como huellas y marcas en sus/ nuestros modos de posicionarnos y estar siendo en el mundo. Ello se constituye en un primer acto de memoria con el que buscamos ir forjando una sensibilidad cognoscente y humana para que salgan a la luz sus prejuicios, sus

estigmas o sus saberes fragmentarios y se dejen tocar por realidades de las que son extranjeros, se dispongan y estén disponibles para dejarse hablar por sus semejantes, tan iguales en Derechos y tan desiguales en su ejercicio. Hace muy poco, cuando fuimos a entrevistar a una directora de una escuela anclada en uno de los barrios más pobres, más grises, más olvidados de San Luis y luego de recorrerlo con profundo respeto y humildad, Sara, una adolescente de 15 años, nos mira con sus ojos cargados de ternura y asombro y con una mirada pudorosa de dolor, nos pregunta: “¿Me pueden decir donde estuve viviendo todo este tiempo? En una burbuja, sí en una burbuja, yo no sabía que en San Luis había tanta pobreza”. Algo moría dentro de ella... Algo nacía.

Intentamos pasar, donar, poner a disposición, “servir la mesa”, como diría Laurence Cornú, ser hospitalarias con lxs recién llegadxs para que ellxs puedan tomar lo que necesitan para habitar un lugar que, si bien por sus condiciones de clase aún no les pertenece, sí podría como compromiso histórico y político, como co- construcción de un mundo que, aún es demasiado feo.

Ricardo Forster (2007:45) dirá que “la genuina transmisión es aquella que quiebra las fronteras de la historia, que comunica las diferentes épocas y que actualiza lo acontecido volviéndolo fundamento indispensable para seguir pensando nuestras propias perplejidades”. Cuando le preguntamos a nuestrxs adolescentes qué significa para ellxs participar de este programa, algunas respuestas nos informan que “algo se quiebra en sus fronteras subjetivas, que algo se comunica y que algo se

actualiza” para comprender las perplejidades de un tiempo histórico que no está siendo amable con lxs nuevxs.

Algunas voces lo van testimoniando:

Participar en el programa jóvenes y memoria significa para mí algo muy importante y sanador. Me hace tener esperanzas por el futuro, sabiendo que todavía queda mucha gente que quiere luchar por un mundo menos cruel. (Mara)

Significa formar parte de la juventud que le hace frente a los que golpean las realidades más duras de nuestro país y su gente. Jóvenes y Memoria te conecta con los demás, con realidades que no quieren que veas (Emilio)

Significa ser parte de un proyecto de aprendizaje cultural e histórico saliendo de lo común, tener la posibilidad de sentirme un investigador y poder hacer un resultado final sobre un determinado tema de DDHH, poder compartirlo con grandes compañeros y sobre todo grandes personas que son las que nos guían con mucha comprensión, cariño y contención ante diversas adversidades. Resumidamente para mí significa aprendizaje. (Santiago)

Para mí significa construir una consciencia social y poder interesarme en la defensa de los derechos humanos. Significa ver realidades que se suelen tapar o que simplemente uno no tiene tanto conocimiento, creo que participar en esto te abre la cabeza un montón. (Benicio)

Aprendí justamente a abrir los ojos para ponerme en el lugar de otros y decir ¡che esto no está bueno!, quiero contribuir para hacer un cambio social. Te cambia la perspectiva desde donde mirás la realidad social. Este intercambio de ideas y vivencias es enorme, yo creo que viviendo experiencias como éstas te hacen una persona más consiente de un

montón de situaciones que los medios suelen tapar o no se hablan con tanta normalidad, cuando lo debería ser. (Agustina)

Aprendizajes que habilitan la inscripción al lazo social, a la construcción de una ciudadanía crítica y sustantiva, a un esbozo de quiénes quieren ser en relación al momento histórico que les toca vivir y prefiguran un pacto, una promesa, una presencia allí donde las injusticias deshumanizan. Interesarse en la defensa de los DDHH, ser rebeldes ante la realidad que golpea, sentirse parte de un proyecto social, cultural, histórico, esperanzarse; son gestos fundantes de subjetividades políticas que ejercen la libertad de imaginar mundos posibles.

Los y las adolescentes y jóvenes con quienes trabajamos señalan que hay otras inscripciones y otros aprendizajes concomitantes y complementarios que la participación en el programa va posibilitando:

Aprendo a trabajar con otros y a entender otras maneras de razonar, a comprometerme con mis pares. Con los vínculos te ayuda un montón conociendo al otro, que muy probablemente tiene una vida diferente a la tuya, y eso me gusta (Benicio).

Si, ¡aprendo muchísimas cosas! a trabajar en equipo, acercarme a las realidades de mis pares, a hablar con propiedad sobre los temas que tratamos, a ver lo que a veces inconscientemente queremos ignorar, a sentirme orgullosa de lo que pienso (Mara)

Aprendí diferentes cosas: a trabajar en equipo, escuchar, comprender ideas y realidades ajenas, abordar diversas circunstancias y valorar la voz que tengo como joven en una nueva generación para el país. Aprendí a ser argentino (Santiago)

La propuesta que se va configurando en el devenir, tiene como sustrato, como sustento y horizonte de sentidos la construcción de una vida en común donde los unxs y los otrxs puedan co-existir, existir juntxs en el mundo. Desde la CPM, esta, quizá sea la apuesta más fuerte. A lo largo del proceso de acompañamiento, pero sobre todo en los encuentros en Chapadmalal, donde las diferencias, las heterogeneidades de todo orden, las desigualdades son palpables, portan rostros y nombres propios; si hay algo que allí circula es lo que Graciela Frigerio (2004) sostiene como clave de los procesos de transmisión “ se pasa sobre todo una modalidad de relación con otros y otras, se pasa un modo de relación con el mundo, porque transmitir algo es configurar al otro como sujeto destinatario, ubicarlo en la posición de aprendiz, instituirlo como sujeto de saber sin pretender fabricarlo, reconocerle una filiación”. Todos y todas los que trabajamos por y para “Jóvenes y Memoria”, ponemos a circular palabras, narraciones y relatos para que cada quien pueda inscribirse en una historia y en un territorio, para que construyan sentidos de pertenencia y aprendan a coexistir abriéndose al reconocimiento, al cobijo y al respeto de la alteridad. “Aprendí a ser argentino” dice Santi, es decir aprendí el sentido de patria y Mara completa “aprendí a sentirme orgullosa de lo que pienso”. Nadie los fabricó: sólo ponemos a su disposición gestos mínimos para que puedan inscribirse en una genealogía.

Cuando les preguntamos Si vos tuvieras que convocar a jóvenes para que participen del Programa: ¿qué les dirías?, algunas respuestas connotan que cuando hay adultos que se hacen responsables por lxs nuevxs, estructuras que les

permitan instituirse, ley simbólica desde donde amarrarse a una cultura y a un tiempo histórico y un dispositivo que despierte sus deseos de ser más, la transmisión de las memorias es posible, contra todo discurso agorero.

yo les diría que es una experiencia inolvidable y que si tienen la oportunidad no lo desaprovechen, todo el proceso de investigación para mí es uno de los momentos más lindos y que si o si te vas a acordar para siempre (Paz).

Les diría que si les gusta su país y les interesa la cultura, este lugar es el mejor para poder conocer más sobre realidades que se viven día a día, aprender mucho, crecer como personas (Florencia).

Les hablaría de la importancia de que los jóvenes se comprometan con las problemáticas sociales, y con el ejercicio de la memoria, ya que es algo que nos atraviesa directamente. Además, les hablaría de lo lindo que es poder ir a fin de año con nuestro proyecto a conocer a jóvenes de distintos lugares del país y compartir con ellos unos días inolvidables (Delfina).

Finalmente, lxs adolescentes y jóvenes lanzaron al horizonte una red de palabras acerca del sentido que tiene para ellxs el participar de este Programa:

Lucha, Unidad, fraternidad, humanismo, solidaridad, realidad y consciencia, aprendizaje, crecimiento, profesionalismo y compañerismo, compromiso, concientizar, abrazo al alma.

La pertenencia al Programa “Jóvenes y Memoria” nos enseña que es posible la convivencia entre generaciones, que convocarlas a inscribirse en la lucha por la defensa y ampliación de los Derechos

Humanos lxs torna sensibles, un tanto rebeldes y hospitalarios; que allí educan sus miradas, sus escuchas, sus tactos, sus preguntas para comprender que este mundo tiene deudas históricas en la distribución igualitaria de la riqueza, de los bienes materiales, culturales y simbólicos, allí se dejan afectar, se inventan formas de emancipación, asumen un pensar propio y se sienten orgullosxs de ello, se van tornando sujetos sustantivamente políticos, convocan a la esperanza como una necesidad ontológica, diría Paulo Freire y nos invitan a educar la nuestra.

El Programa “Jóvenes y Memoria”, es, porque hay un trabajo solidario entre la CPM, la RIDDHH, lxs docentes de las escuelas secundarias. Un trabajo que confía en lxs adolescentes y jóvenes como co-constructores de la historia y un mundo adulto que está disponible, que los espera en el umbral para presentarles un mundo que es urgente rehacer. Es en estos chicos y chicas que se comprometen, que nunca habían participado de una marcha y ahora lo hacen, que se hacen responsables de sostener el mes de la memoria en su escuela, que se solidarizan ante situaciones límites; donde depositamos nuestros sueños y el inédito viable va dibujando un futuro que empuja desde atrás.

Referencias:

Couto, M. (2016). *Un río llamado tiempo, una casa llamada tierra*. UNSAM EDITA.

Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Instituto de formación de educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y El Caribe- IFEJANT.

Forster, R. (2007). “Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad”. En: Larrosa, J. (ed.) *Entre Nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 33-49). Editorial Fundació Viure i Conviure.

Frigerio, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. NOVEDUC.

Paredes que hablan

Matias Cabañes

profesormatiasispe@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Los murales no son solo pintura sobre una pared. Son memoria, son una crítica, son esperanza. Son la voz de quienes a veces no tienen micrófono para hablar de lo que le pasa a nuestro planeta.

Cada color elegido, cada trazo dejado, es una palabra que le decimos al futuro. Y ese futuro empieza hoy, acá, con cada uno de nosotros, desde el diálogo de saberes ambientales y participación ciudadana de forma democrática. En el marco de los 10 años de la Escuela Pública Secundaria Nuevo Cuyo, se refleja una experiencia como Docente en la institución educativa (Docente Guía del Club Ambiental Escolar), y su articulación con el Artista Emilio Ferrero, la Secretaría de Estado de Ambiente de la Provincia y el Municipio de Rivadavia para poder concretar los murales ambientales. Los mismos fueron los inaugurados el 5 de junio de este año, en el marco del día Mundial del Medio Ambiente, con el motivo de generar una acción territorial de sensibilización, concientización y responsabilidad en tiempos de crisis ambiental.

Palabras clave:

Ambiente - Educación Secundaria -

Participación Democrática - Compromiso

Ambiental

Referencias

<https://www.instagram.com/ferreroemilio/>

<https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/educacion-para-la-sustentabilidad-nivel-secundario/9001/detalle/8528>

<https://ru.dgb.unam.mx/items/389a468b-36cf-4247-873b-efc3d6af5476>

Derechos humanos y formación docente

Aldo Altamirano

aldoaltamirano@fed.uncu.edu.ar

Paola Rovello

paolarovello@fed.uncu.edu.ar

Elio Ponciano

eliopon@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Palabras clave:

Derechos Humanos - Pedagogía - Formación Docente

A cincuenta años de la última dictadura cívico-militar argentina, las universidades públicas continúan siendo espacios fundamentales para la defensa de los derechos humanos, la construcción de memoria colectiva y el fortalecimiento de la democracia. En un contexto atravesado por discursos que cuestionan derechos conquistados históricamente y por el resurgimiento de expresiones discriminatorias y excluyentes, resulta necesario reflexionar sobre el papel de la formación docente en la construcción de una cultura democrática.

El presente trabajo se inscribe en una reflexión situada sobre la propia práctica docente. Los autores se desempeñan como profesores de la asignatura Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, espacio curricular común a las carreras de formación docente y a otras propuestas formativas de la institución. Su carácter introductorio al campo educativo y su relevancia en la construcción de la identidad profesional docente la convierten en una unidad curricular privilegiada para problematizar la incorporación de una perspectiva de derechos humanos en la educación superior.

Desde este enfoque, se realizó un análisis crítico del programa de la asignatura, entendiendo al currículum como una construcción cultural y política que expresa determinados posicionamientos sobre la educación, los sujetos y la sociedad. La revisión del programa se orientó a identificar los sentidos pedagógicos que organizan la propuesta formativa y las potencialidades que ofrece para la construcción de una cultura democrática y de derechos humanos.

Para ello se recuperaron categorías teóricas provenientes del campo de los derechos humanos y de la pedagogía crítica. Particularmente, se retomaron los aportes de Rodino (2015) en torno a las tres relaciones entre educación y derechos humanos: la educación como derecho humano, la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la educación. Asimismo, se incorporaron las nociones de desnaturalización y democratización como herramientas analíticas para identificar aquellos aspectos del programa que contribuyen a cuestionar desigualdades históricas, problematizar relaciones de poder y promover perspectivas orientadas a la ampliación de derechos. Desde esta perspectiva, el análisis buscó reconocer las potencialidades de la formación

pedagógica para fortalecer una cultura democrática y de derechos humanos en el ámbito universitario.

Partimos de considerar que los derechos humanos constituyen un horizonte ético, político y pedagógico capaz de orientar las prácticas educativas hacia la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de sociedades más justas. En este sentido, la universidad pública no puede pensarse únicamente como una institución dedicada a la transmisión de conocimientos, sino también como un espacio de producción de sentidos sociales y de formación ciudadana. Como plantea Lechner (1983), los derechos humanos contribuyen a la construcción de horizontes colectivos que permiten reconocernos como parte de una comunidad política integrada por sujetos libres e iguales.

Desde esta perspectiva, la educación superior puede ser entendida como un derecho humano fundamental y una responsabilidad indelegable de los Estados. Tal como fue ratificado en la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), el acceso, la producción y la democratización del conocimiento constituyen condiciones indispensables para garantizar otros derechos y promover formas más amplias de ciudadanía. En consecuencia, la defensa de la universidad pública no remite únicamente al sostenimiento de una institución educativa, sino también a la preservación de un espacio estratégico para la ampliación de derechos, la emancipación social y la construcción democrática.

La asignatura Pedagogía ocupa un lugar estratégico dentro de los planes de estudio de la formación

docente. Constituye, para muchos estudiantes, el primer acercamiento sistemático a la reflexión sobre la educación como fenómeno social, político e histórico. Asimismo, representa una instancia privilegiada para revisar experiencias escolares previas, interrogar sentidos naturalizados e iniciar procesos de construcción de la identidad docente.

El análisis realizado permitió identificar contenidos y enfoques con potencialidad para fortalecer una perspectiva de derechos humanos. Entre ellos se destaca la desnaturalización de la escuela y de los fenómenos educativos. Esta categoría invita a comprender que las instituciones, las prácticas y los discursos no son realidades dadas ni universales, sino construcciones históricas atravesadas por relaciones de poder. En este sentido, la propuesta de Grosso resulta especialmente significativa cuando afirma que “descolonizar es desnaturalizar” (2019, 37). Desde esta perspectiva, la pedagogía se constituye en una herramienta para cuestionar aquellas formas de desigualdad y exclusión que suelen presentarse como inevitables o naturales.

Esta perspectiva permite también problematizar las tensiones que atraviesan actualmente a las instituciones universitarias. La democratización de la educación superior no se reduce al acceso formal a la universidad, sino que supone interrogar críticamente aquellas lógicas institucionales que continúan reproduciendo exclusiones. En este sentido, distintos análisis sobre la educación superior latinoamericana advierten sobre la persistencia de matrices de pensamiento que privilegian la selección por sobre la inclusión y que conviven con el mandato democratizador

históricamente asumido por las universidades públicas. La tarea pedagógica de desnaturalizar adquiere así una dimensión institucional, orientada a revisar prácticas, discursos y criterios que pueden obstaculizar la efectivización del derecho a la educación superior.

Asimismo, el análisis permitió reconocer la necesidad de profundizar la incorporación explícita de contenidos vinculados a los derechos humanos y de fortalecer lecturas críticas sobre las desigualdades sociales, culturales y educativas. Particular relevancia adquiere la perspectiva de género, tanto en relación con los contenidos abordados como con los modos en que el lenguaje construye representaciones sobre los sujetos de la educación. La revisión de estas dimensiones resulta indispensable para promover prácticas educativas más inclusivas y democráticas.

En este punto, cobra especial importancia el papel de la universidad pública como espacio de producción crítica de conocimientos. Tal como plantea Feierstein, uno de sus objetivos fundamentales consiste en “aportar claridad y abrir debates con respecto a las consecuencias políticas del uso de conceptos teóricos” (2019, p. 47). Esta tarea supone asumir que las categorías utilizadas para pensar la educación no son neutrales y que su problematización constituye una responsabilidad ética y política de quienes participan en la formación de futuros docentes.

Del mismo modo, la intervención pedagógica adquiere un papel central frente a los mecanismos de discriminación que persisten en nuestras sociedades. Como advierte Segato, el prejuicio

puede transformarse en costumbre y arraigarse en las mentalidades “como si no tuviese historia” (2006, p.p. 7-8). Frente a ello, la educación aparece como una práctica fundamental para desarticular procesos de exclusión y generar condiciones para el reconocimiento de la igualdad y la diversidad.

Pensar la universidad desde una perspectiva de derechos implica también reconocer que la garantía del derecho a la educación requiere condiciones institucionales concretas. La construcción de universidades como territorios de derechos demanda dispositivos capaces de detectar vulneraciones, escuchar demandas, anticipar conflictos y promover mecanismos de reparación frente a situaciones de discriminación o violencia. Asimismo, supone desarrollar políticas institucionales que acompañen las trayectorias académicas, favorezcan la inclusión y contribuyan a prevenir situaciones que limiten el ejercicio efectivo de derechos por parte de estudiantes, docentes y personal universitario. Desde esta perspectiva, la curricularización de los derechos humanos no puede desvincularse de las condiciones institucionales que hacen posible su realización cotidiana.

Los resultados del análisis permiten sostener que la formación pedagógica constituye un espacio privilegiado para fortalecer una cultura democrática basada en los derechos humanos. Recuperando los aportes de Rodino (2015), ello implica comprender simultáneamente la educación como un derecho humano, la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la educación. Estas tres dimensiones ofrecen herramientas para pensar la formación docente como una práctica orientada no

sólo a la transmisión de conocimientos, sino también a la construcción de ciudadanía y al fortalecimiento de la democracia.

A cincuenta años de la última dictadura, la memoria democrática no puede limitarse a la evocación del pasado. Implica también reconocer y problematizar las formas contemporáneas de desigualdad, discriminación y exclusión que atraviesan nuestras instituciones educativas. En este sentido, la formación docente posee una responsabilidad ineludible: contribuir a la construcción de educadores capaces de reconocer, defender y ampliar derechos. La defensa de la democracia requiere sujetos críticos, instituciones comprometidas y prácticas pedagógicas orientadas por principios de igualdad, justicia y participación.

En un contexto marcado por procesos de mercantilización de la educación superior y por disputas en torno al sentido de lo público, fortalecer una cultura de derechos humanos implica también defender a la universidad como espacio de producción crítica de conocimientos, de inclusión social y de construcción democrática. Resistir y fortalecer la democracia supone sostener instituciones capaces de formar profesionales comprometidos con la justicia social, la igualdad y la dignidad humana. Desde esta perspectiva, la pedagogía puede constituirse en un territorio privilegiado para la formación en derechos humanos y para la construcción de horizontes democráticos capaces de enfrentar los desafíos del presente.

Referencias

- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2018). *Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/02/Declaracion-CRES-2018.pdf>
- Feierstein, D. (2019). “La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas”. En M. R. Badano (comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. UADER.
- Grosso, J. (2019). “La descolonización de los derechos humanos”. En M. R. Badano (comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. UADER.
- Lechner, N. (1983). *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, XII Asamblea General de CLACSO.
- Rodino, A. M. (2015). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Andares hacia la curricularización

Sistematización de propuestas y abordajes que van afianzando la perspectiva de DDHH en la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” FHaYCS UADER

María Julia Centurión

centurionmariajulia@gmail.com

Renata María Creusa Galarza

galarza.renata@uader.edu.ar

Analía del Valle Moscatelli

analiamoscatelli@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Curricularización - Perspectiva

Transversalidad

Desde el retorno de la democracia la escuela pública tiene el mandato político de contribuir al ejercicio y construcción de la memoria colectiva, la Escuela Alberdi asumiendo este desafío tiene una vasta trayectoria en la transversalización de la perspectiva sobre DDHH. En este último tiempo y destacando su pertenencia a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos se busca enfatizar sobre pedagogías de la memoria en clave interseccional, decolonial e intercultural conforme a lo establecido particularmente en el artículo 92º de la Ley de Educación Nacional. En este sentido, la participación en el proyecto Jóvenes y Memoria posibilita el trabajo desde diversas áreas curriculares y promueve encuentros interdisciplinarios en el abordaje de “la memoria, la verdad y la justicia”. El objetivo del presente trabajo es un intento de sistematizar prácticas pedagógicas donde se manifiestan las políticas institucionales e interinstitucionales de curricularización de los DDHH en el trabajo cotidiano del aula a través de una revisión de las planificaciones y memorias pedagógicas institucionales durante el período 2024-2026 que permitirá delinear futuros proyectos de mejora.

Una escuela que construye memoria

La presente sistematización de experiencias pedagógicas se sitúa en la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, una institución de educación agrotécnica dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), ubicada en la localidad de Oro Verde, departamento Paraná. Fundada en 1904 bajo el impulso del Prof. Manuel Pacífico Antequeda, la institución se consolidó como la primera escuela formadora de Maestros Rurales en Latinoamérica, integrando la capacitación productiva con el desarrollo social de la región. En su configuración actual como escuela técnica agropecuaria, el legado del normalismo rural se resignifica mediante el sostenimiento de prácticas de formación humanística, las cuales atraviesan de forma transversal las definiciones político-institucionales y las propuestas curriculares del establecimiento.

En este sentido, habitar hoy la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” implica partir de entender que la educación agrotécnica y en Derechos Humanos conforman su matriz identitaria. Esta

identidad comparte una misma raíz: la tierra, la comunidad y el cuidado de la vida. Como escuela preuniversitaria dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales los derechos humanos no son una declaración abstracta de efemérides. Son, fundamentalmente, una práctica cotidiana que busca atravesar la formación de nuestros/as estudiantes desde el primer año hasta el séptimo. En este sentido, coincidimos con Rodino:

Tal vez suene poco lógico sostener que los derechos deben “incorporarse” en el mundo de la educación, como si estuvieran afuera. Habría que decir que deben “recuperarse” o “reconocerse” porque efectivamente allí están, en la medida en que el enseñar y el aprender es un quehacer entre personas sujetos de derechos. Estamos obligados a mirar el ámbito de la educación, en todas sus facetas, con el lente de los derechos igual que debemos mirar los otros ámbitos de la actividad humana: la familia, el barrio, el lugar de trabajo, la administración de la ciudad, el gobierno nacional... ¿Cómo no incluir el ámbito tan extendido y decisivo de la escuela? Sin embargo, no se entendió así sino hasta hace poco tiempo, apenas a fines del siglo pasado. En parte porque la humanidad no había construido todavía una visión acabada de derechos; en parte porque la escuela pública, desde su origen en el siglo XVIII, se concibió y se condujo históricamente como una entidad altamente jerarquizada y autoritaria, un espacio de fuerte ejercicio de poder - político, generacional y de clase. (2015, p. 10)

Esta tensión señalada por Rodino es especialmente relevante cuando se trata de incorporar los

derechos humanos a la propuesta curricular de la escuela. Incluir la perspectiva de DDHH en el currículo no es simplemente agregar un contenido más a la lista de temas de una materia. Supone revisar el sentido mismo de la institución educativa y asumir que la escuela es, en sí misma, un espacio de ejercicio -o de vulneración- de derechos. En ese camino, la Escuela Alberdi no partió de cero: su historia, su vínculo con la tierra y con las comunidades rurales ya portaban una ética del cuidado que facilitó esa construcción.

Transversalizar esta perspectiva en nuestra escuela implica transitar por espacios y proyectos concretos. Se hace carne cuando habitamos los “Intersticios”, esa propuesta pedagógica que nos invita a mirar fuera de lugar, a reflexionar desde los márgenes respecto de esas “otras historias” que han sido negadas, excluidas y silenciadas por los discursos hegemónicos. Se respira en las aulas cuando el proyecto plurilingüe y la ESI se traman de manera indisoluble dentro del marco de los derechos, o cuando las prácticas en clave de interculturalidad con los pueblos originarios nos interpelan a descolonizar el saber y a mirar el calendario escolar desde una perspectiva decolonial.

Hacia una curricularización de los Derechos Humanos

La variedad y riqueza de las propuestas ponen de manifiesto algo que excede la simple acumulación

de actividades: la existencia de una cultura institucional orientada a la enseñanza de los derechos humanos. Sin embargo, una reflexión honesta sobre los procesos de curricularización obliga a distinguir entre dos planos que con frecuencia se confunden.

El primero es el plano de las prácticas situadas: experiencias valiosas, sensibles al contexto, que dependen en gran medida del compromiso personal de docentes concretas y de coyunturas institucionales específicas. Estas prácticas son fundamentales y deben sostenerse. Pero su continuidad no puede quedar librada exclusivamente a la voluntad individual ni a las condiciones de cada año lectivo.

El segundo plano es el de la propuesta curricular en sentido estricto: aquella definición colectiva, plasmada en documentos institucionales, que establece qué se enseña, por qué y desde qué perspectiva, con independencia de quiénes enseñan en un momento determinado. Es aquí donde la curricularización de los DDHH adquiere su dimensión más política: cuando deja de depender de la sensibilidad de cada docente y se convierte en un compromiso de la institución como totalidad.

La experiencia de la Escuela Alberdi sugiere que ese tránsito -de las prácticas aisladas a la propuesta curricular consolidada- es posible y necesario. La revisión anual de los Acuerdos de Convivencia, la articulación interdisciplinaria, la participación en proyectos como Jóvenes y Memoria, y la incorporación de la perspectiva de DDHH en planificaciones de diversas áreas son pasos concretos en esa dirección. La clave

está en que estas prácticas dejen huella en los documentos curriculares de la institución: en los proyectos curriculares de las áreas, en los criterios de evaluación, en los acuerdos didácticos.

Cuando los contenidos vinculados a los derechos humanos quedan inscritos en el currículo institucional, la propuesta curricular tiende a volverse más estable con el paso del tiempo. Esto no significa que se vuelva rígida ni que deje de actualizarse; significa, más bien, que ya no es necesario “reinventar” cada año el lugar de los DDHH en la escuela. Ese lugar está legitimado, acordado y reconocido por la comunidad educativa. En ese sentido, la incorporación a nivel curricular no es sinónimo de inmovilidad: es la condición de posibilidad para profundizar, complejizar y rediseñar los contenidos sobre una base sólida.

Propuestas que van afianzando caminos

La memoria, en la Escuela Alberdi, tiene marcas profundas y huellas físicas. En septiembre de 2024, preguntándonos qué proponer para interpelar a nuestros estudiantes, luego del triunfo electoral de quienes reivindicaban la dictadura y nos disputan el sentido de memoria colectiva, nuestra comunidad se reunió en el Salón de Usos Múltiples para descubrir una placa en homenaje a Elvio Ángel Bel, maestro egresado de nuestras aulas y víctima de la última dictadura cívico-militar. Ese acto de señalización de

nuestra escuela como espacio de memoria, a través de la placa conmemorativa indicando que en ella se formó el maestro Bel, y la participación activa en el programa Jóvenes y Memoria que continúa hasta la fecha, demuestran que la dictadura, en palabras de Raggio (2014), no es historia y que el abordaje del pasado problematiza y cuestiona el presente. Esta propuesta en particular permitió, siguiendo con la misma autora, la apropiación de esa experiencia como de la comunidad alberdina. Asimismo, Se abordaron contenidos sobre memoria en articulación con cátedras de DDHH de la carrera de formación docente y con organizaciones de la sociedad civil como los sindicatos AGMER (Asociación Gremial del magisterio de Entre Ríos), APINTA (Asociación del Personal del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), Agrupación Silvia Wollert (Agrupación militante de la defensa de los DDHH y las políticas de Memoria, Verdad y Justicia de Oro Verde), y el Municipio de Oro Verde entre otros actores.

Es decir, en nuestra escuela, esta perspectiva no se limita a la dimensión pedagógica-didáctica; se extiende a la dimensión comunitaria en la cual se intenta promover la participación de los diferentes actores que conforman esta dimensión como lo es también la participación estudiantil en el Concejo Deliberante Municipal.

Por otro lado, durante 2025 y lo que transitamos del 2026, se presentaron a través de diferentes coordinaciones de área propuestas sobre contenidos que abordan los DDHH y que, en su gran mayoría, tienen como aspecto común la articulación de diferentes espacios curriculares. Acercamos algunas:

- **Mapeo colectivo: reconstrucción de los Espacios de Memoria**, esta experiencia consistió en geolocalizar los puntos de la ciudad de Paraná y Oro Verde que se vinculan con la última Dictadura Militar, tomando como base el trabajo realizado por Emanuel Schonfeld.
- **Territorialización del circuito de la memoria en Paraná**, presentado en el III Foro Mundial de Derechos Humanos (2023) (Geografía).
- **La memoria en marcha se multiplica: Construyendo comunidad con tu mano y la mía.** Elaboración de collages e intervención artística desde los espacios curriculares Portugués y Artes Visuales.
- **La re-significación de la palabra en el contexto del exilio** (cátedra Lengua y Literatura).
- **Trabajo interdisciplinario:** construcción de bandera para la marcha del 24 del área Comunicación y estudiantes, fragmentos de la Canción Los dinosaurios de Charly García y ¿Por qué cantamos? De A. Favero (poema de M. Benedetti).
- **Lectura de textos:** ¿Por qué los/as profes trabajamos memoria? (a cargo de docente) y ¿Por qué bordamos? (estudiantes) texto escrito por quien fuera docente de nuestra escuela, Prof. Manuel Ramat (ex preso político, detenido durante la última dictadura militar y hermano de Raúl Ramat detenido- desaparecido) en el marco de la bandera bordada con los 317 nombres de detenidos desaparecidos entrerrianos, entre los que figura Elvio Bel. A modo de cierre, se realizó la lectura del texto “La censura del producto cultural”.

- **Trabajo sobre el libro “Pocho vive”** para dialogar acerca de la construcción de las memorias colectivas (Historia).
- **Trabajo Interdisciplinario “Memoria y Comunidad”:** la memoria en el aula que finalizó con el conversatorio realizado con la participación de Gastón Mena, hijo de detenidos-desaparecidos (Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Portugués, Historia).
- **Proyección de material audiovisual:** Ciencia y desarrollo. Sigfrido Kraft y el INTA, conversatorio con Ernesto Massa sobre la relación entre la producción científica y el contexto histórico de la última dictadura (Agropecuaria: Prod. De Carnes en Granja, Política y Desarrollo Territorial, Producción de bovinos para leche).
- Asimismo, en el marco del Día Internacional del Libro y los Derecho de autor se compartieron con la comunidad alberdina **Libros y censura en las Bibliotecas durante la última dictadura militar en Argentina** (Bibliotecarias).

En materia de género y DDHH se pudieron sistematizar las siguientes propuestas:

- **La mujer en la Ciencia** a partir de recuperar la historia de Eugenia Sacerdote de Lustig (Médica y escritora Italo-argentina).
- **Narraciones de género:** una exploración del rol e imagen, fundamentalmente de la mujer, en leyendas populares sobre flora nativa.
- **El trabajo de las mujeres** y sus valiosos aportes a la Química y al conocimiento en general que buscó no solo rescatar figuras históricas, sino

también reflexionar sobre la importancia del rol de la mujer en la investigación científica y en la construcción del conocimiento.

- **Las mujeres en el campo de la Educación Tecnológica:** entre otras actividades se realizaron análisis de materiales audiovisuales, investigaciones y publicaciones en plataformas digitales.
- **Producción colectiva de poemas** a partir de las lecturas “Yael y la casa Violeta” de la autora María Ibarra y “En un mundo más Justo” de la autora Brenda Stolze.
- **Conversatorio** con las Lic. Cecilia Caccabue y a la Dra. Yamila Battauz (FCyT-UADER), quienes investigaron junto a la Lic. Natalia Savino, el ensamble del zooplancton del Tajamar, en el marco del Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

Reflexiones finales

Quienes habitamos las escuelas preuniversitarias que dependen de la FHAYCS sabemos que sostener cincuenta años de democracia ininterrumpida requiere sembrar ciudadanía todos los días.

Al compartir esta experiencia narrada, reafirmamos que curricularizar los derechos humanos en el nivel secundario es indispensable. No para sumar contenidos, sino para que las escuelas sigan siendo espacios de memoria viva y territorios donde formar

sujetos críticos y conscientes de sus derechos, comprometidos con la dignidad colectiva.

El desafío que queda por delante es consolidar lo construido: documentar las experiencias, plasmarlas en acuerdos curriculares y sostenerlas más allá de las personas que hoy les dan vida. Porque los derechos humanos en la escuela no deben ser patrimonio de quienes los impulsan con convicción, sino garantía institucional para cada generación de estudiantes que cruce las puertas de la Escuela Alberdi.

Referencias

- Raggio, S. (2014). “Enseñar los pasados que no pasan”. En P. Flier (comp.) *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*. La Plata: UNLP.
- Rodino, A.M. (2015). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>.
- Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.

Cultivando memoria

Módulo de Derechos Humanos en el ingreso a la FAUD-UNSJ

Sandra Viviana Chasco

sandrachasco@gmail.com

Augusto Gabriel Nuñez Rivero

commision.a.faud2022@gmail.com

Cecilia Torres

ceciliaalejandratorres@gmail.com

Ivone Quispe

arq.ivonequispe@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Ciudadanía Universitaria - Derecho a la Educación - Sitios de Memoria

Introducción

Luego del Acuerdo Plenario N° 1169/22 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el que se promueve, entre otros aspectos, la curricularización y el fortalecimiento de los Derechos Humanos en los trayectos formativos de pregrado y grado de las universidades públicas, la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) aprobó, en junio de 2024, la inclusión de contenidos de Derechos Humanos en los cursos de ingreso de todas las carreras que se dictan en la institución. La universidad, como casa del conocimiento, la investigación, la innovación y la creatividad, debe promover de manera decidida una ciudadanía activa y democrática, contribuyendo a hacer realidad la paz, la democracia y el desarrollo sostenible, e impregnando su cultura académica con la promoción de los derechos humanos (Alfonso Díez Torres, 2012, p. 13). En este marco, las Secretarías Académicas y de Extensión de la UNSJ, junto a la Comisión de Ingreso, impulsaron una Capacitación Virtual en Derechos Humanos destinada a docentes de pregrado y grado, realizada en noviembre de 2024. Posteriormente, se sugirió a cada unidad académica la incorporación de un módulo específico en el dictado de los cursos de ingreso.

Cabe destacar que el ingreso universitario es un momento fundacional en la trayectoria formativa de los y las estudiantes y, por lo tanto, un escenario privilegiado para introducir debates vinculados al derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía universitaria y la memoria histórica. Iniciar este camino desde una perspectiva de derechos permite que los/las estudiantes se reconozcan como sujetos activos, partícipes y corresponsables de la vida universitaria, contribuyendo y enriqueciendo su formación disciplinar específica.

Este trabajo presenta lo desarrollado en el Módulo de Derechos Humanos de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la UNSJ, a cargo de los/as docentes Arq. Sandra Chasco, Arq. Augusto Núñez, Arq. Ivone Quispe y Arq. Cecilia Torres.

El módulo contempló una jornada presencial y dos virtuales. La jornada presencial combinó una instancia experiencial en el Bosque de la Memoria (jardines de la Facultad de Ciencias Sociales), acompañada por integrantes del equipo ganador de su proyecto de revalorización, Bosque Presente, del concurso convocado por la FACSOS y la ex

SECYTI (Sitio web: bosquepresente.wordpress.com); una clase teórica en el Aula Magna; y un taller de producción, en el que los/as estudiantes confeccionaron láminas relacionadas con la temática. Los contenidos vinculados a los Derechos Humanos y a la ciudadanía universitaria fueron articulados con conceptos disciplinares propios de las tres carreras de la FAUD. Durante el cursado se valoró la importancia de la incorporación de la temática en el ingreso -por primera vez en la facultad- en el contexto social actual, y se planteó la posibilidad de realizar una muestra de los trabajos estudiantiles al finalizar el módulo.

Idea general

El módulo buscó articular tres ejes principales

- **La experiencia:** a través del recorrido por el Bosque de la Memoria, espacio ubicado en el Complejo Universitario Islas Malvinas. El bosque conmemora a los/as sanjuaninos/as detenidos/as-desaparecidos/as y asesinados/as durante la última dictadura cívico-militar, y fue creado por iniciativa del personal no docente en el año 1995.
- **Un eje teórico** centrado en Derechos Humanos, derecho a la educación, ciudadanía universitaria y democratización de la universidad.
- **La vinculación disciplinar:** establecida mediante la comparación entre el Bosque de la Memoria y el Parque de la Memoria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un espacio público de catorce

hectáreas creado en 1998 junto al Río de la Plata, que contiene intervenciones provenientes de la Arquitectura, el Diseño Industrial y el Diseño Gráfico.

Consideraciones previas

El equipo identificó tres desafíos principales: primero, la masividad estudiantil: las cuatro comisiones del curso de ingreso contaban con aproximadamente 100 alumnos cada una. Segundo, la integración del equipo del proyecto “Bosque Presente”: su participación enriqueció la experiencia, dado que el proyecto se encuentra en proceso avanzado de materialización. Tercero y último, el escaso tiempo disponible, que obligó a una selección rigurosa del material a trabajar.

Para ampliar los contenidos, se articuló con el módulo académico de Lectocomprensión, que incorporó textos relevantes como “Primeras generaciones universitarias: el lugar donde todo comienza” por Lucía Álvarez en la Revista Anfibia (publicado el 16 de junio 2023).

Desarrollo del módulo

Primera jornada (virtual)

Se presentó una guía de trabajo, junto con textos y videos que los/as estudiantes debían analizar. previamente al primer encuentro. Los textos elegidos fueron “Filosofía y política de la universidad” por Rinesi Eduardo, capítulo 3, cuadernillo del Instituto de Educación Docentes Universitarios. Este texto se eligió porque cumplía un doble rol, estar relacionado directamente con el texto que se había trabajado en el módulo de Lecto comprensión y porque de alguna manera abordaba el eje de ciudadanía universitaria, se realizó un recorte a la hora de abordar esta instancia debido al poco tiempo con el que se contaba en el presente modulo, fue una decisión incomoda, pero necesaria.

El otro texto fue: “Los derechos humanos como categoría política” por Norbert Lechner. Documento de trabajo programa F.L.A.C.S.O. -Santiago de Chile. El mismo brindaba un rápido pantallazo sobre la génesis, historia, y diferentes enfoques de los derechos humanos, considerándolo apropiado para el desarrollo del módulo de Derechos Humanos y Ciudadanía Universitaria.

Como herramienta de estudio, se solicitó la elaboración de un mapa conceptual, ya practicado en el módulo de Lectocomprensión, para utilizarlo como insumo en la jornada presencial.

Segunda jornada (presencial): Taller “Tejiendo memoria, escuchando el bosque”

1. Experiencia inmersiva

Guiados por el equipo del proyecto Bosque Presente, los/las estudiantes realizaron un recorrido sensorial y reflexivo al Bosque de la Memoria, vinculando el marco teórico a un sitio de memoria concreto (imagen 2).

La creación del Bosque De la Memoria es un proyecto de acción colectiva, que relaciona aspectos sociales, políticos, culturales, artísticos, en un espacio público. Competencia por lo tanto de las disciplinas proyectuales que los ingresantes están conociendo.

Ante la injusticia y el dolor, busca una relación con otros elementos de la naturaleza, otras formas de vida, cuando la humanidad ya no basta para sostenernos. El árbol extendiendo la vida, proyectándola al futuro, manteniendo una memoria viva, que crece y cambia con los ciclos, y que también necesita de nuestro cuidado. El árbol y una placa que insiste en nombrar, sutilmente al pie, a sujetos históricos que son parte de esta comunidad educativa.

El bosque crece también hacia abajo, entrelazando raíces, compartiendo nutrientes, las aguas y las maneras en que llegan o no llegan; los aires limpios que sanan o contaminados que enferman, los perfumes que esparcen. El bosque uniendo para resistir y sostenernos, necesitándonos también, haciendo y haciéndose vida con otros bosques y con lo que en ellos se gesta.

Recorrer el bosque es, para la comunidad ingresante, una inmersión directa en un proyecto que se concretó, y posibilita aproximarnos a comprender algunas de sus dimensiones: que el proyecto puede aparecer desde la comunidad, que moviliza, se hace vida, es contención de vida, productor de vida. Que es impulsado por un deseo colectivo, pero requiere de cuerpos dispuestos al esfuerzo físico para concretarlo, de una institución pública que lo sostenga, de conocimientos disciplinares que se integren para darle forma.

Estar presentes en el bosque pone en valor que somos corporalidades habitando, sintiendo, ayuda a entender que la percepción no empieza ni termina en los sentidos, que se conecta con nuestros conocimientos inconscientes y produce conocimientos no conscientes. Que las espacialidades que creamos pueden cobijar encuentros, memorias, gestos de ternura, de comprensión, de conexión. Que esos gestos pueden hacerse hábitos, formas de habitar.

En esta instancia de la experiencia el equipo de docentes e investigadores del proyecto Bosque Presente, fue fundamental. Dicho proyecto responde a la convocatoria del Concurso Bosque de la Memoria: Revalorización histórica-educativa, desde el arte y las tecnologías (Ver referencia). Este proyecto es realizado por docentes y graduados de la UNSJ, y particularmente de nuestra FAUD, lo que posibilita un encuentro directo con ellos. Se fundamenta en los 3 ejes de revalorización del “Bosque de la Memoria”, bajo el paraguas de los Derechos Humanos: 1. Arquitectónico/Paisajístico, 2. Histórico/político y 3. Educativo.

Nos interesa acercarnos al proceso proyectual específico, donde se construye una pregunta ¿cómo se espacializa la memoria? En esa búsqueda proponen una metáfora espacial sonora, amplificando la experiencia inmersiva a esta energía vibrátil que nos toca, modulando un pulso comunitario.

Dice la compositora Pauline Oliveros (2019): “Cuando escuchas, las partículas de sonido deciden ser escuchadas. La escucha afecta lo que suena. La relación es simbiótica. Cuando escuchas, el entorno se vivifica. Este es el efecto que produce escuchar”. La experiencia educativa inmersiva comparte instrucciones de escucha atenta y registro sonoro para la construcción de paisajes sonoros colectivos, donde los contenidos comienzan a expandirse, se retroalimentan y circulan en múltiples plataformas, contribuyendo a la construcción de memorias culturales sonoras de un lugar.

Esta acción participativa que involucra sensibiliza y afecta, presenta a la ciudad como contenedora de múltiples historias que componen universos narrativos, ampliando las aproximaciones disciplinares que nos proponemos en este módulo.

2. Acercamiento disciplinar

Se presentaron los objetivos del módulo y se desarrolló el marco teórico, subrayando la apertura reflexiva necesaria para abordar sitios de memoria. Se utilizó como eje la premisa: “Armar una trama reflexiva, crítica y afectiva con los sitios de memoria” (Perczyk, 2021, p.5). Mediante la exposición de diapositivas se mostraron dos

ejemplos: El Monumento al Holocausto de Berlín, Alemania (2004) y Museo Sitio de la Memoria ESMA, CABA, Argentina (2015), considerándolos por el equipo como casos paradigmáticos. Luego se analizó “El Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado” que es un espacio público de catorce hectáreas de extensión, ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la Ciudad de Buenos Aires. Esta obra se mostró de acuerdo con las tres disciplinas de la FAUD, Arquitectura y Urbanismo, Diseño Industrial y Diseño Gráfico. A través de dos dimensiones: el Lenguaje (Norberg-Schulz, 1963); Sintáctico (Orden), Semántico (Significado), Morfológico (Forma) y Fónico (Sonido) y la segunda dimensión como herramienta de análisis, en torno a categorías como: de cometido, formas y técnica; ¿Para qué? ¿Para quiénes? ¿Qué? ¿Cómo?; en correlación a, lo social, apariencia-significados y materialidad. Todo este apartado conceptual relacionándolo con ciertas comparaciones con el Bosque de la Memoria y los ejemplos vistos en la primera parte de la jornada.

3. Taller de producción

Se presentó la consigna del trabajo final: realizar una lámina A3 con una reflexión grupal (grupos de máximo 4 personas) sobre algún aspecto del módulo o la relación entre estos. Desde la experiencia inmersiva en el Bosque Presente de la FACSO, los textos introductorios (podían tomar el mapa conceptual ya presentado) y los ejemplos vistos en el punto 2. Cada grupo debatió, produjo y finalmente participó de una actividad de colgada y debate colectivo

Tercera jornada (virtual)

Los/las estudiantes contaron con tres días para subir sus producciones al aula virtual del módulo DDHH del Campus Virtual Universitario. La evaluación se basó en la participación y la entrega de todas las actividades.

Exposición

En el marco de la conmemoración del 24 de marzo, se organizó una exposición (ver imagen 5) con los trabajos realizados, instalada durante un mes en el Hall de la FAUD, generando un fuerte estímulo para los/las ingresantes al ver sus primeras producciones exhibidas ante la comunidad académica.

Reflexiones finales

La incorporación de la temática de Derechos Humanos en los cursos de ingreso de las universidades nacionales constituye un avance significativo en la formación integral de los/las estudiantes. Esta decisión no solo fortalece el carácter democrático y plural de la Educación Superior, sino que también promueve una alfabetización ética y ciudadana imprescindible para comprender, habitar y transformar críticamente los espacios académicos. En este sentido, consideramos que resulta imprescindible avanzar hacia la curricularización progresiva de los Derechos Humanos en las distintas carreras, garantizando su presencia

transversal y no únicamente acotada a instancias aisladas o introductorias. La complejidad del contexto social y político actual demanda universidades capaces de formar profesionales críticos, sensibles, comprometidos con la justicia social y con la defensa irrestricta de la dignidad humana en todas sus manifestaciones. Urge comprender que la formación en Derechos Humanos profundiza, enriquece y amplía la formación disciplinar específica, y así contribuye a formar profesionales comprometidos y conscientes, con capacidad de agencia frente al presente y el futuro de nuestra sociedad.

Así mismo las y los docentes que, a partir del propio convencimiento y posicionamiento ideológico, nos acercamos a las capacitaciones sobre la temática de derechos humanos que propuso la secretaría de Extensión de la UNSJ, ha sido una experiencia valiosísima. Que nos puso a prueba desde el comienzo, en lo referido a la adaptación de los ejes temáticos sugeridos, hacia una mirada disciplinar, propia de nuestras tres carreras. Y con ello las dificultades inherentes de la actividad docente, en este caso, con las características tan propias que presentan las y los estudiantes ingresantes (masividad, ansiedades por el inicio de una nueva etapa, bajo nivel de manejo de herramientas pedagógicas, etc) y finalmente, la puja que no viene siendo fácil, de poder lograr lentamente la curricularización de esta temática (como otras), dentro del sistema universitario nacional, como ya lo mencionamos anteriormente. Que muchas veces se comporta de una manera difícil de transformar y adaptar, al compás de los complejos tiempos que vivimos.

Referencias

- Díez Torres, A. (2012). "La Unión Europea y la Argentina: fomentando juntos la educación en derechos humanos". En M. C. Perceval (coord.) *Derechos humanos y universidades. Ideas para debatir*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
- Norberg-Schulz, C. (1963). *Intenciones en Arquitectura. Hacia una teoría integrada*. Editorial Reverté.
- Lechner, N. (1983). *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia pronunciada en el foro "Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina" con ocasión de la XII Asamblea General de CLACSO en Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la universidad*. Capítulo 3 - La Universidad como derecho.
- Perczyk, J. (2021). "Profundizar el encuentro entre escuelas y sitios de memoria". En *Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Una guía educativa* (2º ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

“Otra Vuelta” y la perspectiva de DDHH en la UNR

Diego Gurvich

digurvich@gmail.com

Karina Zeballos

zeballoskarina13@gmail.com

Carolina Morales

carolinamorales333@gmail.com

Giulia Gradizuela

giuliagradizuela23@gmail.com

Patricia Lezcano

pmlezcano@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario

Palabras clave:

Educación - Memoria - Universidad

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto describir la relación entre el Programa “Otra Vuelta. Nuevas trayectorias para la educación secundaria de jóvenes y adultos en entornos virtuales” (Programa Otra Vuelta UNR) y las políticas de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

El Programa Otra Vuelta UNR contiene y sostiene una propuesta educativa de educación secundaria para adultos (EPJA) apoyada en instancias y herramientas virtuales. Se trata de una experiencia relativamente novedosa y original en una modalidad educativa con la cual las Universidades Nacionales tradicionalmente no se han vinculado.

El Programa Otra Vuelta UNR se configura entonces como un nuevo capítulo en la relación de nuestra Universidad Pública con la sociedad rosarina en particular, santafesina y argentina en general. En la senda de su legado reformista, la Universidad Nacional de Rosario, asume el compromiso y desafío de ofrecer una propuesta innovadora para que las y los jóvenes y adultos de la ciudad y la región puedan acceder, completar y finalizar la educación secundaria, accediendo de este modo a completar

la escolaridad obligatoria y buscando hacer efectivo el derecho a la educación para un amplio sector de la sociedad.

Breve historia del Programa “Otra Vuelta UNR”

El Programa Otra Vuelta UNR inició sus actividades en el año 2022 con 3 aulas y casi 60 estudiantes que realizaron el curso “Ciudadanía, participación y derechos en el siglo XXI”, propuesta formativa que se transformaría luego en el módulo específico número uno del plan de estudios del Bachiller en Ciencias Sociales que el Consejo Superior de nuestra universidad aprobó en noviembre de ese mismo año con la Resolución 896/2022.

En este breve lapso de tiempo el Programa Otra Vuelta ha recibido en sus aulas más de 800 estudiantes de Rosario y la región, desarrollando los 10 módulos específicos interdisciplinarios que componen su propuesta pedagógica y dando lugar a múltiples y sistemáticos encuentros educativos.

La estrategia de expansión de la propuesta sigue dos líneas simultáneas, por un lado la oferta de aulas completamente virtuales que combinan encuentros sincrónicos y asincrónicos y, por otro lado, el despliegue de aulas presenciales en diversos espacios de la ciudad, buscando acercar la universidad a los territorios más diversos y menos tradicionalmente interpelados por nuestra institución. En esta segunda línea de trabajo se emplazaron aulas en los Centros Municipales de Distrito Oeste y Noroeste, en el Parque del Mercado, en la Casa de la Cultura Castenetto, en el Centro Cuidar Las Flores Sur, en las asociaciones civiles “Perspectivas” y Vecinal Las Malvinas.

Por otra parte, desde el año 2024 se amplió el alcance del Programa abriendo aulas especialmente destinadas a estudiantes de las localidades de El Trébol, San Jorge y Villa Gobernador Gálvez.

A casi tres años de su implementación, pasarán por las aulas del Programa más de mil estudiantes, al tiempo que ya obtuvieron su certificación de estudios secundarios a través del Programa Otra Vuelta UNR 300 estudiantes.

Articulación del Programa con la temática de Derechos Humanos

La articulación de la temática de Derechos Humanos con el Programa resultó orgánica desde el comienzo, facilitada por encuadrarse la propuesta educativa en un Bachiller en Ciencias Sociales. En

este sentido la temática se encuentra doblemente implicada a través de unidades curriculares específicas, así como por el tratamiento transversal.

Desde el inicio de su implementación el Programa Otra Vuelta UNR desarrolló una estrategia de articulación con la temática de Derechos Humanos en línea con lo que sostiene la Resolución 401/2023 del Consejo Superior, organizando para todas las aulas, es decir, para todas y todos las y los estudiantes, visitas a sitios de memoria de la ciudad de Rosario. En ese marco se organizan y sostienen periódicamente con cada nuevo ingreso de estudiantes, visitas al Museo de la Memoria Rosario, al ex Servicios de Informaciones y a la Biblioteca Vigil.

Esta distribución responde fundamentalmente a los horarios y a la capacidad de recepción de contingentes que presenta cada uno de los espacios visitados; sin embargo, en la práctica, cada espacio ofrece a las y los estudiantes diferentes encuentros y abordajes de la temática de Derechos Humanos.

A su tiempo, cada estudiante produce una vinculación singular con la propuesta de modos a veces previsibles, a veces inesperados, ratificando aquella percepción de Joel Candau (2002) cuando señalaba que “Un acto de memoria es ante todo esto: una aventura personal o colectiva que consiste en ir a descubrirse uno mismo gracias a la retrospección”. (p.123)

Es, precisamente, en ese encuentro que se propone a las y los estudiantes, así como en los retrabajos que tienen lugar en cada aula, donde se juegan los “avatares” de la transmisión del pasado reciente como clave para el abordaje de los Derechos Humanos, en tanto se trata de poner en juego al

mismo tiempo la “función jurídica” y la “función arcóntica”, al decir de Frigerio ([2004] 2017), en la medida en que ofrece a los sujetos la posibilidad de inscribirse - filiarse - en una historia común y que les (nos) interpela, al tiempo que pone a disposición unos relatos, unas materialidades, unas metáforas de las cuales apropiarse para tramitar eso que, una vez apropiado, no deja de pasarnos.

En 2026, la Universidad Nacional de Rosario por medio de la Resolución 980/25 ratificó nuevamente su compromiso institucional con una universidad pública crítica, inclusiva y comprometida con su tiempo, aprobando la propuesta de transversalización de la perspectiva en Derechos Humanos para las carreras de grado; ofreciendo a toda su comunidad educativa, la posibilidad de un cursado abierto y electivo de espacios curriculares específicos sobre Derechos Humanos, garantizando la acreditación formal mediante el suplemento al título bajo la categoría “Cursos” en el Sistema Informático Universitario (SIU - Guaraní).

Por su parte, el plan de estudio del Programa “Otra Vuelta” (Resolución CS 896/22) propone el desarrollo de una instancia curricular específica ubicada hacia final del recorrido formativo (Módulo 10 - “Prácticas y Organizaciones”). Este trayecto contempla el despliegue de contenidos teóricos-prácticos vinculados con actividades y experiencias sociales, culturales, productivas y comunitarias, promoviendo una formación integral de los sujetos que la habitan desde una perspectiva crítica y de derechos humanos.

En este marco, en el primer cuatrimestre del 2026, ofrecimos a las y los estudiantes que se encuentran cursando el módulo 9 del plan de estudios del Programa Otra Vuelta UNR, la posibilidad de habitar las aulas de un espacio académico de grado en la Facultad de Psicología de la UNR, específicamente, en el seminario “El Sujeto y los derechos humanos” a cargo de la docente Ps. Laura Capella. Fueron quince las y los estudiantes que asumieron el enorme desafío de incluirse como estudiantes de nivel medio en un espacio de encuentro educativo con docentes, estudiantes y estructuras propiamente pensadas y diseñadas para el grado. Los primeros reportes espontáneos de las y los estudiantes involucrados dan cuenta de una experiencia desafiante y transformadora.

A partir de sus relatos, construir aprendizajes colectivos sobre identidad y memoria en un espacio de grado, resultó en sus comienzos, una nueva apertura a reflexiones y emociones ya vividas en otras oportunidades: miedos, inseguridades y barreras simbólicas incorporadas desde la idea de que las facultades son un espacio lejano, difícil. Barreras que les remite todo el tiempo a una falla, una falta, aún cuando el propio sistema les quitó el derecho a la escuela secundaria. Valientes, osados y sabiéndose acompañados por las docentes del seminario y del programa clase tras clase se produjo allí el acontecimiento mágico en palabras de Masschelein y Simons (2014), aquello “anti-natural” o “improbable”.

En ese espacio áulico, jóvenes y adultos en camino a concluir su trayecto de nivel medio se tornan protagonistas del acto educativo. A través del trabajo en equipo, análisis de textos académicos y

participación activa en conjunto con los estudiantes de grado de la Facultad de Psicología; construyen allí aprendizaje colectivo en torno a los Derechos Humanos. De este modo dejan de ocupar el lugar de meros espectadores del conocimiento, como aquel que contempla lo que otro conocedor tiene para impartir de enseñanza respecto a los derechos humanos, para asumirse como narradores de la historia pensando en términos de Hannah Arendt (2009, 215).

Un posicionamiento político pedagógico que sostiene

Desde Otra Vuelta UNR concebimos a la educación como un acto político y un bien público, y en esta afirmación que nos es esencial como programa, entendemos lo público en términos de Nora Rabotnikof (2011) como: a) aquello que es común a todos; b) aquello que es visible para todos y; c) aquello que está disponible para todos, es de esta manera que se construye el contenido, las aulas y la participación de los estudiantes como de los docentes en la propuesta educativa, buscando en dicho acto político la igualdad.

Se trata entonces de reinventar la perspectiva de Masschelein y Simons (2014) según la cual “la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también

el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario” (p.30). Desde este posicionamiento es que afirmamos que Otra Vuelta UNR brinda la posibilidad de estar allí, en ese tiempo educativo, a sujetos que no estaban destinados a estar allí, logrando en un paréntesis semanal de la cotidianidad de sus vidas para mirar, pensar, analizar y reflexionar de manera crítica sobre sus entornos y más allá de estos, desde otro prisma, desde otra óptica, con nuevas y diversas lentes, incluso colectivas, que nos ofrece el momento de clase, ese tiempo libre e igual para todos quienes se encuentren con un espacio áulico político, público, transformador y emancipador.

La perspectiva de Derechos Humanos entre lo común y lo singular

Entonces, nos volvemos esclavos. Somos esclavos de nuestra atención, de nuestra memoria. Un pequeño error, un descuido, precipita una catástrofe. Es una esclavitud inconfesable, aunque sé que todos la compartimos.

(Cosmoagonías, Cristina Peri Rossi, 1988)

Esta impronta de transmisión del Programa Otra Vuelta UNR encuentra sentidos y se resignifica en cada paso del trayecto educativo, acerca del cual las y los estudiantes relatan cómo la posibilidad de atravesar esta nueva propuesta educativa les permite construir una voz propia e informada para autorizarse a intervenir en los diálogos familiares y públicos; (re)instalarse en la posibilidad de sostener

una voz pública nos parece un efecto a la vez maravilloso e inesperado.

En cualquier caso, el Programa propone un encuentro abierto, indeterminado que pone en relación dos procesos en diferente escala: por un lado, un proceso y una construcción común; la construcción de la memoria colectiva sobre el pasado reciente y, por otro lado, - pero articulado con - un proceso de aprendizaje y de reposicionamiento subjetivo que tiene que ver con la búsqueda de la voz propia y de la reconstrucción del sujeto como sujeto del conocer.

Para cada una y cada uno de los estudiantes y docentes que habitamos el Programa Otra Vuelta UNR se vuelven inquietantes un conjunto de preguntas ¿Qué pasó? ¿Qué de lo que pasó todavía pasa? ¿Qué me/nos pasó? ¿Qué de lo que me/nos pasó todavía nos pasa? ¿En qué sentido construir un saber propio acerca de esto que me/nos pasó y que tal vez todavía me/nos pasa me/nos construye, me/nos identifica, me/nos transforma? ¿Con qué herramientas simbólicas dar cuenta de esto? ¿Qué quiero y/o puedo hacer con esto, cuando la indiferencia y/o la ignorancia inducidas ya no resultan alternativas?

Para completar este relato nos parece relevante compartir que, en términos generales, el perfil del estudiante del Programa Otra Vuelta UNR se caracteriza por haber transitado experiencias de escolaridad interrumpidas, precarias, suspendidas o vulneradas. Sujetos que pasaron de percibir a la Universidad como un espacio lejano y ajeno a convertirse en narradores de su propia historia, reappropriándose de su derecho a la educación para

emerger como ciudadanos con una mirada crítica, sensible y comprometida; actores políticos capaces de incidir en la transformación de sus realidades sociales y territoriales.

La articulación que aquí intentamos pensar supone el despliegue de estrategias para disputar los sentidos de la desigualdad, la sumisión y la subalternidad aprendidas, articulando estos aprendizajes - mucho más políticos que académicos - con una historia y un presente que les (nos) interpele desde una perspectiva de Derechos Humanos. Una perspectiva que permite a la vez inscribirse en una historia, reconocerse parte de una construcción que disputa sentidos de la memoria para soñar un futuro diferente. Historia y memoria personales y colectivas se interpelan mutuamente desde una perspectiva crítica que supone al mismo tiempo asumir un posicionamiento ético que da paso al despliegue de la política, aquella que al decir de Ranciere (2010) implica el “cómputo erróneo en las partes del todo”, cuando emerge el reclamo de participación de los “los que no tienen parte” y “cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte”.

Esta apertura hacia la política implica el despliegue de una política de la memoria que se articula con una política del reconocimiento y que en definitiva permite (des)(re)articular pasado, presente y futuro ya que, como señala Candau (2002): “El acto de memoria tiene una dimensión teleológica. Podríamos decir que recordar consiste en configurar en el presente un acontecimiento pasado en el marco de una estrategia para el futuro, sea inmediato o de largo plazo”.

Referencias:

- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Frigerio, G. ([2004] 2017). “Los avatares de la transmisión” en Frigerio y Diker (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires.
- Masschelein y Simons (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires.
- Rabotnikof, N. (2011). *En busca de un lugar común*. México.
- Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión. Buenos Aires.

Más allá de los contenidos

La justicia curricular como desafío para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente

Cristian Sebastian Yañez

sebastianacqk618@gmail.com

Maria Eugenia Garay Alaniz

garayalanizmariaeugenia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Justicia curricular - Derechos Humanos
Formación Docente*

Introducción

Las universidades públicas ocupan un lugar fundamental en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Además de sus funciones tradicionales de enseñanza e investigación, poseen una responsabilidad social vinculada con la generación de acciones que contribuyan a la democratización del conocimiento y a la ampliación de derechos.

En este contexto, la curricularización de las prácticas socioeducativas se presenta como una estrategia que permite fortalecer la formación integral de los estudiantes universitarios a partir de experiencias de aprendizaje situadas, construidas en diálogo con las problemáticas y necesidades de las comunidades. Estas prácticas favorecen la articulación entre teoría y acción, promoviendo procesos de formación comprometidos con la realidad social.

La presente ponencia reflexiona sobre la experiencia desarrollada en la comunidad de Villa Evita, ubicada en el departamento Albardón de la provincia de San Juan, en el marco del proyecto “Inclusión Educativa en Villa Evita: Transformando Prácticas Pedagógicas

para la Igualdad de Oportunidades”. El análisis se centra en el aporte de las prácticas socioeducativas para la inclusión educativa y la construcción de derechos en contextos de vulnerabilidad social.

Las prácticas socioeducativas como construcción de conocimiento situado

La curricularización de las prácticas socioeducativas constituye una propuesta pedagógica que busca superar la separación tradicional entre universidad y sociedad. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de concebirse como una producción exclusiva del ámbito académico para construirse en interacción con diversos actores sociales.

Macchiarola (2019) sostiene que las prácticas socioeducativas promueven procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y transformación de problemáticas sociales relevantes. Estas experiencias favorecen la articulación entre saberes académicos, comunitarios y cotidianos, generando espacios de construcción colectiva del conocimiento.

En esta línea, De Sousa Santos (2010) propone el concepto de “ecología de saberes” para referirse al diálogo entre diferentes formas de conocimiento, cuestionando la idea de que la universidad sea la única productora legítima de saberes. Las prácticas socioeducativas permiten precisamente este encuentro entre conocimientos diversos, enriqueciendo tanto la formación universitaria como las experiencias comunitarias.

Desde esta perspectiva, la intervención educativa desarrollada en Villa Evita se constituyó en una oportunidad para generar procesos de aprendizaje mutuo entre estudiantes universitarios, docentes, familias y miembros de la comunidad.

Inclusión educativa y derecho a la educación

La educación constituye un derecho humano fundamental reconocido por diversos instrumentos normativos nacionales e internacionales. En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece la responsabilidad del Estado de garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes.

Sin embargo, el acceso formal al sistema educativo no siempre garantiza condiciones efectivas de inclusión. Diversos sectores sociales continúan enfrentando dificultades vinculadas con la permanencia escolar, la repitencia, la sobreedad y las desigualdades en el acceso a recursos educativos.

La comunidad de Villa Evita presenta algunas de estas problemáticas. Las trayectorias educativas de numerosos niños, niñas y adolescentes se encuentran atravesadas por situaciones de vulnerabilidad social que condicionan sus oportunidades de aprendizaje y permanencia en el sistema educativo.

Frente a este escenario, el proyecto se propuso generar espacios de acompañamiento pedagógico orientados a fortalecer las trayectorias escolares, promover la participación de las familias y construir propuestas educativas inclusivas que respondieron a las necesidades de la comunidad.

La inclusión educativa supone reconocer la diversidad como una característica inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Implica construir estrategias pedagógicas capaces de atender diferentes realidades, promoviendo condiciones de igualdad para todos los sujetos.

Universidad, territorio y construcción de derechos

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia desarrollada fue la articulación entre la universidad y el territorio. Esta vinculación permitió generar espacios de encuentro donde los conocimientos académicos dialogaron con las experiencias y saberes presentes en la comunidad.

La participación de estudiantes y docentes de distintas carreras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes favoreció la construcción de una mirada interdisciplinaria sobre las problemáticas educativas identificadas. A su vez, la interacción con familias, referentes comunitarios y organizaciones

sociales permitió comprender la complejidad de los desafíos que atraviesan las trayectorias educativas.

En este sentido, las prácticas socioeducativas constituyen herramientas valiosas para fortalecer el compromiso social universitario y promover procesos de ampliación de derechos. Más allá de la transmisión de conocimientos, estas experiencias contribuyen a la formación de profesionales sensibles a las problemáticas sociales y comprometidos con la transformación de la realidad.

Asimismo, permiten resignificar el papel de la universidad pública como institución comprometida con el desarrollo de las comunidades y con la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en Villa Evita permite reconocer el potencial de las prácticas socioeducativas como espacios de formación, inclusión y construcción de derechos. La curricularización de estas experiencias favorece la articulación entre universidad y territorio, promoviendo aprendizajes significativos tanto para los estudiantes universitarios como para las comunidades involucradas.

Asimismo, pone de manifiesto la importancia de construir propuestas educativas situadas, capaces de responder a las necesidades concretas de los contextos en los que se desarrollan. En este

sentido, la inclusión educativa no puede reducirse únicamente al acceso al sistema escolar, sino que requiere generar condiciones que permitan el sostenimiento de trayectorias educativas significativas y de calidad.

Finalmente, las prácticas socioeducativas constituyen una oportunidad para fortalecer el compromiso social de la universidad pública y contribuir a la construcción de una educación entendida como derecho, promoviendo procesos de participación, inclusión y democratización del conocimiento.

Referencias:

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Más allá del aula - Prácticas socioeducativas para la inclusión y la construcción de derechos

Reflexiones a partir de una experiencia de curricularización universitaria en Villa Evita, San Juan

Cristian Sebastian Yañez

sebastianacqk618@gmail.com

Maria Eugenia Garay Alaniz

garayalanizmariaeugenia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Prácticas Socioeducativas - Inclusión educativa-Derecho a la Educación Universidad y Territorio

Introducción

Las universidades públicas ocupan un lugar fundamental en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Además de sus funciones tradicionales de enseñanza e investigación, poseen una responsabilidad social vinculada con la generación de acciones que contribuyan a la democratización del conocimiento y a la ampliación de derechos.

En este contexto, la curricularización de las prácticas socioeducativas se presenta como una estrategia que permite fortalecer la formación integral de los estudiantes universitarios a partir de experiencias de aprendizaje situadas, construidas en diálogo con las problemáticas y necesidades de las comunidades. Estas prácticas favorecen la articulación entre teoría y acción, promoviendo procesos de formación comprometidos con la realidad social.

La presente ponencia reflexiona sobre la experiencia desarrollada en la comunidad de Villa Evita, ubicada en el departamento Albardón de la provincia de San Juan, en el marco del proyecto “Inclusión Educativa en Villa Evita: Transformando Prácticas Pedagógicas

para la Igualdad de Oportunidades”. El análisis se centra en el aporte de las prácticas socioeducativas para la inclusión educativa y la construcción de derechos en contextos de vulnerabilidad social.

Las prácticas socioeducativas como construcción de conocimiento situado

La curricularización de las prácticas socioeducativas constituye una propuesta pedagógica que busca superar la separación tradicional entre universidad y sociedad. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de concebirse como una producción exclusiva del ámbito académico para construirse en interacción con diversos actores sociales.

Macchiarola (2019) sostiene que las prácticas socioeducativas promueven procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y transformación de problemáticas sociales relevantes. Estas experiencias favorecen la articulación entre saberes académicos, comunitarios y cotidianos, generando espacios de construcción colectiva del conocimiento.

En esta línea, De Sousa Santos (2010) propone el concepto de “ecología de saberes” para referirse al diálogo entre diferentes formas de conocimiento,

cuestionando la idea de que la universidad sea la única productora legítima de saberes. Las prácticas socioeducativas permiten precisamente este encuentro entre conocimientos diversos, enriqueciendo tanto la formación universitaria como las experiencias comunitarias.

Desde esta perspectiva, la intervención educativa desarrollada en Villa Evita se constituyó en una oportunidad para generar procesos de aprendizaje mutuo entre estudiantes universitarios, docentes, familias y miembros de la comunidad.

Inclusión educativa y derecho a la educación

La educación constituye un derecho humano fundamental reconocido por diversos instrumentos normativos nacionales e internacionales. En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece la responsabilidad del Estado de garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes.

Sin embargo, el acceso formal al sistema educativo no siempre garantiza condiciones efectivas de inclusión. Diversos sectores sociales continúan enfrentando dificultades vinculadas con la permanencia escolar, la repitencia, la sobreedad y las desigualdades en el acceso a recursos educativos.

La comunidad de Villa Evita presenta algunas de estas problemáticas. Las trayectorias educativas

de numerosos niños, niñas y adolescentes se encuentran atravesadas por situaciones de vulnerabilidad social que condicionan sus oportunidades de aprendizaje y permanencia en el sistema educativo.

Frente a este escenario, el proyecto se propuso generar espacios de acompañamiento pedagógico orientados a fortalecer las trayectorias escolares, promover la participación de las familias y construir propuestas educativas inclusivas que respondieron a las necesidades de la comunidad.

La inclusión educativa supone reconocer la diversidad como una característica inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Implica construir estrategias pedagógicas capaces de atender diferentes realidades, promoviendo condiciones de igualdad para todos los sujetos.

Universidad, territorio y construcción de derechos

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia desarrollada fue la articulación entre la universidad y el territorio. Esta vinculación permitió generar espacios de encuentro donde los conocimientos académicos dialogaron con las experiencias y saberes presentes en la comunidad.

La participación de estudiantes y docentes de distintas carreras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes favoreció la construcción de una mirada interdisciplinaria sobre las problemáticas educativas identificadas. A su vez, la interacción con familias, referentes comunitarios y organizaciones sociales permitió comprender la complejidad de los desafíos que atraviesan las trayectorias educativas.

En este sentido, las prácticas socioeducativas constituyen herramientas valiosas para fortalecer el compromiso social universitario y promover procesos de ampliación de derechos. Más allá de la transmisión de conocimientos, estas experiencias contribuyen a la formación de profesionales sensibles a las problemáticas sociales y comprometidos con la transformación de la realidad.

Asimismo, permiten resignificar el papel de la universidad pública como institución comprometida con el desarrollo de las comunidades y con la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en Villa Evita permite reconocer el potencial de las prácticas socioeducativas como espacios de formación, inclusión y construcción de derechos. La curricularización de estas experiencias favorece la articulación entre universidad y territorio, promoviendo aprendizajes significativos tanto para los estudiantes universitarios como para las comunidades involucradas.

Asimismo, pone de manifiesto la importancia de construir propuestas educativas situadas, capaces de responder a las necesidades concretas de los contextos en los que se desarrollan. En este sentido, la inclusión educativa no puede reducirse únicamente al acceso al sistema escolar, sino

que requiere generar condiciones que permitan el sostenimiento de trayectorias educativas significativas y de calidad.

Finalmente, las prácticas socioeducativas constituyen una oportunidad para fortalecer el compromiso social de la universidad pública y contribuir a la construcción de una educación entendida como derecho, promoviendo procesos de participación, inclusión y democratización del conocimiento.

Referencias:

- Comerci, M. (2020). *Prácticas sociocomunitarias y educación*.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Macchiarola, V. (2019). *Prácticas Sociales Educativas y formación universitaria*.
- Méndez, A. y Spinelli, H. (2006). *Participación social y desarrollo comunitario*.

Circuitos productivos con Memoria

Bárbara Novoa

bnovoa@colegioamuyen.edu.ar

Mailen Landro

mlandro@colegioamuyen.edu.ar

Lautaro Videla

lvidela@colegioamuyen.edu.ar

Fundación Gente Nueva | Río Negro

Palabras clave:

Economía - Memoria - Derechos

El presente trabajo se desarrolla en la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) Amuyen, ubicada a la altura del kilómetro 7 del barrio Virgen Misionera de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Como parte de las escuelas de la Fundación Gente Nueva, la institución se adscribe a la modalidad de Gestión Social.

El marco identitario de la escuela se refleja desde su propia denominación: Amuyen, término en idioma mapuche que significa “caminar con otros”. Desde sus orígenes hasta la actualidad, la institución sostiene una propuesta educativa en la que el aprendizaje formal y las vivencias comunitarias se articulan como parte de una misma matriz pedagógica.

En este contexto, la propuesta presentada se inscribe en un proyecto institucional que se desarrolla anualmente a mitad del ciclo lectivo y que consiste en la realización de una muestra educativa abierta a la comunidad. Este espacio permite que los y las estudiantes compartan los saberes, conocimientos y experiencias construidos durante el año escolar. En particular, durante el presente ciclo lectivo, y en el marco de la conmemoración de los cincuenta años del inicio de la última dictadura cívico-militar argentina, la muestra

llamada “Soberanía y Democracia” propone abordar temáticas vinculadas con la memoria, la democracia y los derechos humanos a través de producciones elaboradas desde las distintas áreas de enseñanza.

Desde el año 2017, la provincia de Río Negro implementa el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN), el cual promueve la construcción colectiva de conocimientos y la producción en diversos formatos y registros para explicar procesos sociales, territoriales y culturales desde perspectivas multidimensionales, multicausales y decoloniales (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2017).

En consonancia con estos lineamientos curriculares y con los principios institucionales que orientan la tarea educativa de la escuela, la propuesta se desarrolla en el espacio de 2º año denominado “Taller de Economía y Sociedad”, integrado por docentes de Historia, Geografía y Economía. Este formato posibilita el abordaje interdisciplinario de problemáticas sociales complejas, favoreciendo la construcción de herramientas conceptuales que permitan a los y las estudiantes desarrollar miradas críticas sobre la realidad y comprender las múltiples relaciones e intereses que atraviesan la vida social.

Asimismo, la secuencia didáctica propuesta busca recuperar y profundizar reflexiones vinculadas con la última dictadura cívico-militar argentina para ser posteriormente compartidas con el conjunto de la comunidad educativa.

Desarrollo de la propuesta

Considerando que en las temáticas sugeridas para abordar en el taller de segundo año están presentes “los procesos de producción, consumo del mercado de trabajo y la relación del Estado Nacional con los modelos económicos en pugna”, se decidió realizar una secuencia didáctica que analice desde una perspectiva crítica y reflexiva la relación entre el rol del Estado, las empresas y los trabajadores durante la última dictadura militar, a nivel económico pero también social vinculado con la actualidad. De esta manera, los Derechos Humanos (DDHH) son abordados interdisciplinariamente a través de la articulación de memoria, territorio, economía y participación comunitaria.

Para ello se tomó la decisión de realizar una propuesta que partiera desde aspectos más generales a nivel provincial sobre circuitos productivos, para luego analizar de manera enfocada los DDHH de los trabajadores durante la última dictadura militar. Esta decisión pedagógica se basó en la necesidad de propiciar espacios de aprendizaje que permitan ofrecer miradas globales desde enfoques locales, en donde la construcción del conocimiento dentro del espacio de taller sea

promotora de interpretaciones desde perspectivas relacionales y comparadas de las múltiples dimensiones que dan sentido a los procesos sociales.

El abordaje interdisciplinario, tanto de esta experiencia como del taller enmarcado en la institución, busca trascender la adquisición de conocimientos aislados para promover la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente los conflictos sociales y las disputas por el sentido del pasado. En este sentido, se recupera la perspectiva de Carretero (2007), quien sostiene que la enseñanza de la historia debe contribuir a la construcción de ciudadanos capaces de reflexionar críticamente sobre las memorias colectivas y los procesos mediante los cuales las sociedades construyen sentidos sobre su pasado.

La secuencia se articula en encuentros con una duración de 1 hora reloj. Dada esta condición, se planificaron propuestas cortas pero densas en contenido teórico, dando lugar a la producción conjunta, más que a producciones individuales. Si bien el taller ofrece una dinámica de trabajo que fomenta la reflexión y producción colectiva, también se priorizó las propuestas en conjunto ya que tienen como destino final la muestra abierta.

Articulamos las clases en 3 bloques:

- **Primer bloque:** Circuitos productivos, territorio y exportación/importación (encuentros, 1,2 y 3)
- **Segundo bloque:** Estado, empresas y trabajadores: reestructuración económica en dictadura (encuentros 4 y 5)
- **Tercer bloque:** Continuidades con el presente: Estudio de caso.(encuentro 6)

En el primer bloque, los encuentros estuvieron orientados a la comprensión de los circuitos productivos y su dimensión territorial. A partir de la pregunta disparadora “¿Qué son los circuitos productivos?”, la cual buscaba indagar entre los y las estudiantes aquellos conocimientos que tienen en sus vidas cotidianas, los encuentros se fueron complejizando con redes conceptuales, estudios de caso y actividades cartográficas, de manera que se trabajaron los circuitos productivos de Río Negro, analizando sus características regionales, los actores involucrados y los procesos de exportación e importación.

Algunas de las preguntas que orientaban este bloque fueron ¿Quiénes trabajan en estos circuitos? ¿Qué derechos tienen quienes producen esos bienes?, ya que no solamente analizamos el aspecto más procedimental de la obtención de un producto, sino que buscamos destacar e introducir la representación de los sujetos de derechos.

Al mismo tiempo, la utilización de circuitos productivos específicos como los de la fruta fina, lana, fruticultura y producción minera, permitieron poner el foco, desde una mirada geográfica anclada a nivel provincial, la relación con los climas y regiones que condicionan la producción a través de preguntas como ¿Dónde se produce? (aspectos regionales), ¿Cómo se produce? y ¿A dónde va ese producto?. De esta manera, la transposición de información teórica se ancla a un territorio específico, el cual no está libre de intereses y se convierte lentamente en un espacio de lucha y ejercicio de derechos.

Al momento de presentar y analizar los conceptos de exportación e importación, se notó el punto de inflexión de la propuesta: ya no se analizan casos concretos despersonalizados, sino que el foco de análisis se va poniendo en las empresas y su rol dentro de la economía nacional. Así también se problematiza sobre la generación de valor en los distintos eslabones de la cadena y la apropiación del mismo. En particular se identifica el truncamiento de la mayoría de los circuitos en la producción primaria y las consecuencias de este fenómeno tomando en consideración el rol estatal que se vuelve central para el siguiente bloque.

En el segundo bloque, se retoma los contenidos trabajados en las clases anteriores para incorporar una nueva dimensión de análisis: la relación entre el Estado, las empresas y los trabajadores dentro de los circuitos productivos. Hasta ese momento, la propuesta había permitido comprender cómo se organiza la producción en el territorio rionegrino y cuáles son las características de los distintos circuitos económicos. Sin embargo, resultaba necesario avanzar hacia una mirada que permitiera identificar a los actores sociales involucrados en esos procesos y las relaciones que establecen entre sí.

Para ello se trabajó a partir de una ficha de cátedra elaborada por el equipo docente donde se recuperan los aportes de Milton Santos y David Harvey para pensar la economía como una construcción social atravesada por instituciones, intereses y relaciones de poder. Involucrando las nociones de Harvey (2007), se señala que los procesos económicos no pueden comprenderse de manera aislada de las relaciones políticas y

sociales que los sostienen, perspectiva que permitió problematizar el rol del Estado, las empresas y los trabajadores dentro de los circuitos productivos.

Las actividades estuvieron orientadas a la construcción colectiva de un esquema conceptual que permitiera visualizar las relaciones de interdependencia entre estos actores. La utilización de un diagrama para el análisis de un circuito frutícola del Alto Valle buscó favorecer la identificación de funciones, responsabilidades e intereses diferenciados, así también cómo territorializar estos conceptos y complejizar la mirada sobre los circuitos productivos incorporando la dimensión política de la economía y la importancia del Estado en la garantía de derechos.

A partir de esta perspectiva, se pudo abordar en el quinto encuentro un análisis de la última dictadura cívico-militar argentina y sus impactos sobre la relación entre el Estado, las empresas y los trabajadores. A partir de la lectura de una ficha de cátedra se abordó el proceso histórico iniciado con el golpe de Estado de 1976. Se recuperaron especialmente los aportes de Victoria Basualdo (2010), quien sostiene que la represión desplegada sobre trabajadores, delegados sindicales y organizaciones gremiales formó parte de un proyecto más amplio de reestructuración económica. Desde esta perspectiva, la dictadura no constituyó únicamente un régimen represivo, sino también una transformación orientada a modificar las relaciones entre el Estado, las empresas y los trabajadores. Al mismo tiempo, se incorporaron las tesis de Eduardo Basualdo (2006) sobre el patrón de acumulación basado en la valorización financiera

y la desindustrialización, lo que permite visibilizar los objetivos macroeconómicos de la junta militar.

En este sentido, se analizaron las intervenciones sindicales, la persecución a delegados gremiales y las restricciones impuestas a las formas de organización colectiva. El objetivo no fue únicamente reconstruir acontecimientos históricos, sino comprender cómo determinadas decisiones políticas pueden alterar las condiciones de participación social y el ejercicio de derechos por medio de estudios de caso vinculados a trabajadores rionegrinos perseguidos durante la dictadura (como los legajos de Patricio Dillon y Carlos Malvino).

De esta manera, la memoria se abordó como una herramienta para comprender las relaciones entre economía, política y derechos humanos, fortaleciendo una perspectiva crítica sobre el pasado reciente; promoviendo al mismo tiempo que los y las estudiantes reconocieran que los procesos económicos no se desarrollan de manera autónoma sino dentro de marcos institucionales específicos.

El último bloque y encuentro buscó establecer vínculos entre las transformaciones económicas impulsadas durante la última dictadura y algunos debates presentes en la actualidad. La intención pedagógica consistió en evitar una mirada que conciba a la dictadura como un acontecimiento aislado o desconectado del presente, promoviendo en cambio una reflexión sobre las continuidades históricas y los problemas que aún atraviesan el mundo del trabajo.

Para ello se trabajó a partir de una ficha de cátedra que recupera aportes de investigaciones sobre las transformaciones económicas iniciadas durante la

década de 1970 y sus efectos sobre las condiciones laborales contemporáneas: precarización laboral, trabajo temporario, migración laboral y trabajo golondrina. Estas condiciones fueron siendo vinculadas con las características productivas de la provincia de Río Negro, para luego poder realizar una construcción colectiva de un mapa conceptual territorializado donde los y las estudiantes debían ubicar diferentes conceptos en relación con espacios concretos de la provincia. Esta propuesta buscó recuperar los conocimientos construidos a lo largo de toda la secuencia, articulando territorio, economía, trabajo y derechos humanos en una misma representación.

Posteriormente, se propuso reflexionar sobre cuáles de esos conceptos podían relacionarse con la historia de Daniel Solano, trabajador salteño desaparecido en Choele Choel en el año 2011 luego de denunciar situaciones de explotación laboral. La incorporación de este caso permitió visibilizar problemáticas contemporáneas vinculadas a la vulneración de derechos de trabajadores temporarios y a los desafíos que aún persisten en torno a la protección estatal y el acceso a la justicia. De esta manera, la propuesta buscó fortalecer una mirada crítica que permita comprender los procesos económicos como construcciones históricas atravesadas por disputas de poder, conflictos sociales y luchas por la ampliación de derechos.

La experiencia permitió articular contenidos propios de la Economía, la Historia y la Geografía mediante una propuesta interdisciplinaria. Consideramos que esta propuesta permite un análisis desde múltiples perspectivas, logrando una comprensión

no solo teórica de los aspectos centrales de la temática, sino que profundiza discusiones que hoy en día todavía no están saldadas, como el rol y la responsabilidad que tuvieron las empresas durante la última dictadura cívico-militar. Al mismo tiempo, la experiencia busca pensar a los DDHH no como un contenido aislado, sino como una perspectiva transversal que articula memoria, territorio, economía y ciudadanía democrática. Comprender las relaciones entre Estado, empresas y trabajadores permite reconocer que las condiciones laborales actuales son el resultado de procesos históricos, disputas sociales y decisiones políticas concretas. Desde esta perspectiva, la memoria se convierte en una herramienta para comprender el presente y fortalecer la construcción de una ciudadanía crítica y democrática.

La utilización de problemáticas vinculadas al territorio provincial y a la memoria colectiva favoreció la comprensión de los derechos humanos como una dimensión constitutiva de los procesos económicos y sociales. Asimismo, la propuesta buscó fortalecer capacidades de análisis crítico que permitan a los y las estudiantes interpretar las relaciones entre pasado y presente, reconociendo que las condiciones laborales y las disputas por los derechos son el resultado de procesos históricos en permanente construcción. La posibilidad de contar con espacios comunitarios de socialización como la muestra de la institución constituye una práctica concreta de transmisión intergeneracional de las memorias sociales para poder sostener un mensaje que aún es consigna colectiva: Nunca Más.

Referencias

- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Siglo XXI Editores.
- Basualdo, V. (2010). *La participación empresarial en la represión a los trabajadores durante la última dictadura militar*. Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2017). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria Río Negro*. Gobierno de Río Negro.

Curricularización y transmisión de los DDHH

Paula Inés Judurcha

paulajudurcha@unnoba.edu.ar

Juan Pablo Itoiz

juanpabloitoiz@unnoba.edu.ar

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Palabras clave:

*Curricularización - Derechos Humanos
Educación Superior*

En un contexto caracterizado por el incremento de las desigualdades sociales, la fragmentación de los lazos comunitarios y la emergencia de discursos que cuestionan consensos democráticos contruidos históricamente en materia de derechos humanos, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de fortalecer su función formativa en la construcción de ciudadanía democrática. La transmisión de los Derechos Humanos adquiere, en este escenario, una relevancia estratégica que trasciende la enseñanza de contenidos normativos para constituirse en una dimensión central de la formación integral de las y los estudiantes.

La universidad pública argentina ha sido históricamente concebida como un espacio de producción crítica de conocimiento, formación ciudadana y compromiso social. Los principios de la Reforma Universitaria de 1918, junto con los desarrollos posteriores en materia de democratización educativa, consolidaron una concepción de la educación superior vinculada con la ampliación de derechos, la participación democrática y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Esta perspectiva ha sido reafirmada por diversos organismos internacionales y regionales, particularmente por las Conferencias Regionales de

Educación Superior para América Latina y el Caribe, que reconocen a la educación superior como un bien público social, un derecho humano universal y una responsabilidad indelegable de los Estados.

Sin embargo, la transmisión de los Derechos Humanos en la educación superior continúa planteando desafíos significativos. En numerosos casos, estas temáticas permanecen circunscriptas a espacios específicos de formación, actividades extracurriculares o iniciativas aisladas, sin lograr una integración sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación invita a reflexionar sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para promover una formación universitaria comprometida con los valores democráticos, la igualdad y el respeto por la dignidad humana.

En este marco, el presente trabajo reflexiona sobre la curricularización de los Derechos Humanos en la educación superior a partir de la incorporación de una asignatura optativa transversal en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Se propone analizar las potencialidades de esta experiencia como estrategia pedagógica para la transmisión de los Derechos

Humanos en estudiantes de distintas disciplinas, así como sus aportes a la formación integral y a la construcción de una cultura universitaria democrática e inclusiva.

La curricularización de los Derechos Humanos puede entenderse como un proceso pedagógico, académico e institucional orientado a incorporar de manera transversal los principios y valores de los derechos humanos en la formación universitaria. No se trata únicamente de enseñar tratados internacionales, marcos normativos o antecedentes históricos, sino de promover experiencias educativas capaces de fortalecer el pensamiento crítico, la reflexión ética y el compromiso con la justicia social.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de los Derechos Humanos supone reconocer que los procesos educativos no son neutrales. Los conocimientos que se transmiten, las voces que se legitiman, los problemas que se consideran relevantes y las experiencias que permanecen invisibilizadas forman parte de disputas culturales, políticas y epistemológicas que atraviesan la producción y circulación del conocimiento. En consecuencia, curricularizar los Derechos Humanos implica también problematizar los modos en que las instituciones educativas reproducen o desafían desigualdades históricas vinculadas al género, la clase social, la etnia, la orientación sexual, la discapacidad o el territorio.

La educación en Derechos Humanos no puede reducirse a la mera transmisión de información. Como sostienen las pedagogías críticas latinoamericanas, enseñar implica promover procesos de reflexión sobre la realidad social y

generar condiciones para la participación activa de las y los estudiantes en la construcción del conocimiento. En esta línea, la transmisión de los Derechos Humanos requiere construir espacios pedagógicos que favorezcan el diálogo, la problematización de las experiencias cotidianas y la comprensión crítica de las desigualdades y conflictos presentes en nuestras sociedades.

La perspectiva de género y el enfoque interseccional constituyen herramientas particularmente valiosas para estos procesos. Los estudios feministas han demostrado que las desigualdades no se expresan únicamente en términos económicos o jurídicos, sino también en la distribución del poder, en la organización de los saberes y en los mecanismos de reconocimiento social. A su vez, el enfoque interseccional permite comprender que categorías como género, clase, etnia, edad, orientación sexual, discapacidad y territorio se articulan produciendo experiencias diferenciadas de acceso a derechos, participación y ciudadanía.

La educación superior no permanece ajena a estas dinámicas. Diversas investigaciones desarrolladas en América Latina han señalado la persistencia de brechas vinculadas al acceso, la permanencia y el egreso de determinados grupos sociales, así como la existencia de sesgos en la producción y transmisión del conocimiento. Estas desigualdades afectan especialmente a mujeres, personas pertenecientes a sectores populares, integrantes de pueblos originarios, personas con discapacidad y colectivos históricamente marginados. En consecuencia, la enseñanza de los Derechos Humanos requiere incorporar perspectivas capaces

de visibilizar estas desigualdades y promover lecturas críticas de la realidad social.

En este contexto se inscribe la experiencia de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), que incorporó a su oferta académica de grado la asignatura optativa transversal “Educación Superior, Igualdad y Derechos Humanos”, destinada a estudiantes de todas las carreras de la institución. La propuesta surge del reconocimiento de que la formación universitaria no puede limitarse a la adquisición de saberes disciplinares específicos, sino que debe contribuir a la construcción de ciudadanía democrática y al fortalecimiento de una cultura institucional basada en la igualdad, la diversidad y el respeto por los Derechos Humanos.

La asignatura se estructura en torno a cinco ejes temáticos articulados: educación superior y derechos humanos; desigualdades estructurales e interseccionalidad; perspectiva de género en la docencia, investigación y gestión universitaria; violencias y discriminaciones en el ámbito académico; y construcción de comunidades universitarias igualitarias. Estos contenidos buscan promover una comprensión amplia de los Derechos Humanos, vinculándolos con problemáticas concretas de la vida universitaria y social.

No obstante, uno de los aspectos más relevantes de la experiencia radica en las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer la transmisión de estos contenidos. La propuesta adopta una metodología participativa, reflexiva y situada, orientada a fortalecer la construcción colectiva de conocimientos y la apropiación crítica

de los Derechos Humanos. En lugar de privilegiar exclusivamente la exposición magistral, promueve dinámicas que articulan teoría y práctica mediante el análisis de casos, el trabajo colaborativo, los talleres interdisciplinarios, el debate de problemáticas contemporáneas y el diseño de propuestas de intervención vinculadas con las realidades universitarias.

Estas estrategias parten de considerar que los Derechos Humanos se aprenden también a través de experiencias pedagógicas que habiliten la reflexión sobre situaciones concretas de desigualdad, discriminación o violencia. El análisis de casos permite reconocer la presencia de estas problemáticas en contextos próximos a las y los estudiantes, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y contextualizados. Del mismo modo, el trabajo interdisciplinario contribuye a comprender que los Derechos Humanos constituyen una problemática transversal que atraviesa los distintos campos profesionales y académicos.

Asimismo, la elaboración de proyectos de intervención institucional promueve la articulación entre conocimiento y acción, permitiendo que las y los estudiantes identifiquen problemáticas presentes en sus entornos educativos y elaboren propuestas orientadas a la promoción de la igualdad y la ampliación de derechos. Esta perspectiva busca fortalecer capacidades vinculadas con la argumentación crítica, la escucha activa, la participación democrática y la construcción colectiva de soluciones frente a desafíos complejos.

La experiencia también invita a reflexionar sobre el papel del trabajo docente en los procesos

de curricularización. Incorporar los Derechos Humanos a la enseñanza universitaria supone desafíos específicos relacionados con la selección de contenidos, la construcción de propuestas interdisciplinarias y la generación de dispositivos pedagógicos capaces de promover la participación activa de estudiantes provenientes de distintos campos disciplinares. En este sentido, la curricularización no constituye únicamente una decisión curricular, sino también una invitación a revisar prácticas de enseñanza, formas de evaluación y modos de producción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de los Derechos Humanos requiere docentes capaces de articular saberes disciplinares con problemáticas sociales contemporáneas, favoreciendo la construcción de espacios de aprendizaje inclusivos, democráticos y respetuosos de la diversidad. La transmisión de estos contenidos demanda, además, una reflexión permanente sobre las propias prácticas educativas y sobre el papel de la universidad en la formación de profesionales comprometidos con la defensa y promoción de los derechos.

A partir de lo expuesto, es posible sostener que la curricularización constituye una estrategia relevante para fortalecer la transmisión de los Derechos Humanos en la educación superior. La incorporación de propuestas formativas transversales permite generar espacios sistemáticos de reflexión sobre igualdad, democracia y ciudadanía, favoreciendo una formación integral que trascienda los límites de cada disciplina y contribuya a la construcción de comunidades universitarias más inclusivas.

La experiencia desarrollada en la UNNOBA muestra que la enseñanza de los Derechos Humanos puede constituirse en una herramienta significativa para promover el pensamiento crítico, la participación democrática y el compromiso con la ampliación de derechos. En un contexto de crecientes desafíos para las instituciones educativas, la curricularización aparece así como una oportunidad para fortalecer la función social de la universidad pública y contribuir a la formación de profesionales comprometidos con la construcción de sociedades más justas, igualitarias y democráticas.

Referencias

- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2012). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Desarrollo de políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. IIDH.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>

Curricularización de los Derechos Humanos

Jorge Segovia

jsegovia@unsj-cuim.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Derechos Humanos - Derecho a la Comunicación - Curricularización

Introducción

Los Derechos Humanos no son un apéndice de la formación universitaria, sino parte de su núcleo. Para una carrera como Comunicación Social, este encuadre no es periférico, la comunicación es en sí misma un terreno donde los derechos se ejercen, se disputan y muchas veces se vulneran.

Pensar la comunicación como derecho implica salir de una concepción técnica o instrumental del campo. No se trata solo de saber producir mensajes: se trata de entender quién puede hablar, quién es escuchado y qué condiciones hacen posible -o imposible- que determinadas voces lleguen al espacio público.

Esta ponencia presenta una experiencia en relación al derecho a la comunicación como eje de trabajo en el Curso de Ingreso 2026, y en próximas cohortes, de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ. La propuesta surgió de la convicción de que el ingreso es un momento clave para que quienes llegan a la universidad empiecen a pensarse no solo como estudiantes de una carrera, sino como sujetos de derecho. Combina una etapa virtual -con materiales y actividades

autoevaluatorias en el aula digital- y una instancia presencial centrada en el análisis de casos concretos. En primer lugar, la labor de periodistas holandeses que durante el Mundial de 1978 visibilizaron las denuncias de Madres de Plaza de Mayo más el caso de una noticia falsa; y, la entrega del título de Doctora Honoris Causa a Estela de Carlotto por parte de la UNSJ en noviembre de 2025.

Derechos Humanos y formación universitaria

Incorporar los Derechos Humanos como marco transversal de la formación universitaria no se resuelve agregando una unidad al programa. Implica revisar qué preguntas organiza una carrera, qué valores se transmiten en la práctica docente y cómo se vincula el conocimiento disciplinar con la vida social. El Acuerdo Plenario N° 1169/22 del CIN avanza en esa dirección al promover su inclusión efectiva en los trayectos formativos, reconociendo que esta perspectiva atraviesa funciones, disciplinas y territorios.

La propuesta parte de una concepción de los Derechos Humanos que no los reduce a un catálogo normativo. Se trata de derechos que son universales no en el sentido abstracto, sino en el sentido de que atañen a todas las personas -independientemente de su nacionalidad, género o condición social- y que solo cobran sentido cuando se los piensa en relación con contextos históricos concretos. Desde esta perspectiva, la universidad pública no solo es un espacio de producción y circulación de conocimientos, sino también un ámbito donde se forma a sujetos capaces de participar críticamente en la vida democrática.

El derecho a la comunicación como eje formativo

Para la carrera Comunicación Social este encuadre tiene implicancias particulares. La comunicación no es solo un oficio ni una técnica, sino el espacio donde se producen sentidos, se disputan narrativas y se define quién tiene voz pública.

La incorporación del derecho a la comunicación como eje de la propuesta pedagógica encuentra sustento tanto en los marcos normativos internacionales como en los procesos de curricularización impulsados por las universidades públicas argentinas. La Declaración Universal de Derechos Humanos establece en su artículo 19 que toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión, incluyendo la posibilidad

de “investigar, recibir informaciones y opiniones, y difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Este reconocimiento amplía la noción tradicional de libertad de prensa y sitúa a la información y la comunicación como derechos inherentes a todas las personas.

El derecho a la comunicación tiene una dimensión individual -la posibilidad de expresar opiniones, buscar información y difundir ideas- pero también una dimensión colectiva que refiere al acceso a múltiples voces, perspectivas e interpretaciones de la realidad. Esta segunda dimensión cobra particular peso en sociedades mediatizadas, donde los medios definen en buena medida qué acontecimiento adquiere visibilidad pública y qué actores son reconocidos como interlocutores legítimo.

Curricularizar los Derechos Humanos implica reconocer que la formación profesional tiene responsabilidades que van más allá de lo técnico: contribuye a la construcción de ciudadanía y al fortalecimiento de valores como la igualdad, la no discriminación y el respeto por la diversidad. En ese proceso, la comunicación ocupa un lugar central. Como señala la Defensoría del Público (2017), comunicar es mucho más que transmitir información; es un proceso de construcción social de sentidos en el que intervienen múltiples actores, intereses y perspectivas. En sociedades mediatizadas, el acceso a información diversa y plural es condición para que las personas puedan participar en la vida pública y ejercer sus derechos.

Loreti (1995) sitúa esta discusión en perspectiva histórica al señalar que el derecho a la información

fue ampliando progresivamente sus titulares a lo largo del siglo XX. Si en sus orígenes la libertad de prensa se asociaba casi exclusivamente a los propietarios de medios, la evolución jurídica fue reconociendo al conjunto de la ciudadanía como sujeto de ese derecho. Desde esa lectura, el derecho a la información no se agota en quienes producen contenidos, sino que comprende también a quienes los reciben, los interpretan y los ponen en juego en la vida social.

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522 reconocen la necesidad de promover la diversidad, el pluralismo y la desconcentración de voces, partiendo de que la comunicación es un bien público indispensable para la vida democrática. En esa línea, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos sostiene que garantizar este derecho supone que todas las voces puedan estar representadas en el espacio público y que ningún actor concentre de manera excluyente la producción de sentidos sociales (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2023).

En ese contexto, la formación en lectura crítica de medios no es un complemento opcional. La circulación masiva de desinformación, noticias falsas y discursos de odio en entornos digitales plantea preguntas que son centrales para cualquier comunicador: quiénes tienen voz en el espacio público, quiénes permanecen invisibilizados y qué responsabilidades asume quien produce y difunde información.

El Plan 2024 de la carrera Licenciatura en Comunicación Social sostiene que la universidad

pública es un espacio orientado a fortalecer la inclusión, la igualdad y la democracia, formando profesionales capaces de intervenir en procesos de transformación colectiva. Define a la comunicación como una actividad de interés público y como un derecho humano que permite habilitar, gestionar y visibilizar otros derechos (Ordenanza N° 28/23-CS-UNSJ).

El Curso de Ingreso 2026 se constituye como punto de partida al pensar la comunicación como derecho ofreciendo un primer marco para entender por qué en la carrera importa más allá de sus salidas laborales. La experiencia se proyecta como línea de trabajo sostenida en las cohortes siguientes. Las y los estudiantes trabajaron con materiales elaborados por organismos públicos, universidades nacionales y especialistas en comunicación y derechos humanos.

Comunicación, memoria e identidad

La propuesta es destinada a profundizar la reflexión sobre el derecho a la comunicación a partir de experiencias históricas y acontecimientos contemporáneos. Se prioriza el análisis crítico de materiales audiovisuales y periodísticos, entendiendo que la lectura de medios constituye una herramienta privilegiada para comprender cómo se construyen socialmente ciertos sentidos sobre los Derechos Humanos. Uno de los ejes de trabajo estuvo centrado en la relación entre

memoria, verdad, identidad y comunicación. Para ello se recuperó la trayectoria de Abuelas de Plaza de Mayo y, particularmente, el reconocimiento otorgado por la Universidad Nacional de San Juan a Estela de Carlotto mediante el título de Doctora Honoris Causa. La elección de este acontecimiento respondió a su cercanía temporal y a su relevancia institucional, permitiendo vincular la discusión sobre Derechos Humanos con un hecho reciente y significativo para la comunidad universitaria local.

Como actividad de análisis de medios, se propuso la lectura comparada de noticias publicadas por distintos medios locales acerca de la entrega del título de Doctora Honoris Causa a Estela de Carlotto por parte de la Universidad Nacional de San Juan. Los estudiantes identificaron fuentes, protagonistas, voces presentes y ausentes, criterios de noticiabilidad y representaciones construidas sobre memoria, identidad y Derechos Humanos. La actividad permite reflexionar sobre los modos en que los medios producen sentidos acerca de acontecimientos vinculados con la memoria colectiva y la defensa de los derechos humanos. Además de identificar qué aspectos destacaba cada medio, qué fuentes aparecían citadas, cuáles eran las voces legitimadas y qué representaciones sobre la lucha por la identidad emergían en cada relato. Este ejercicio desplaza la atención desde el acontecimiento en sí mismo hacia los procesos de construcción mediática.

Periodismo, ética y derecho a la información

Las actividades de análisis incluyeron también discusiones sobre la circulación de desinformación, noticias falsas y discursos de odio en entornos digitales. Más que enumerar riesgos, el objetivo fue desarrollar en los y las estudiantes criterios propios para verificar fuentes e identificar operaciones de construcción informativa. Desde esa perspectiva, el derecho a la comunicación no se reduce a la libertad de expresión: abarca también el derecho de las audiencias a acceder a información diversa, confiable y socialmente relevante

El momento motivador del debate se brindó con el visionado y análisis del trabajo de los periodistas neerlandeses Jan van der Putten y Frits Barend durante el Mundial de Fútbol de 1978. Ver el video de sus entrevistas a integrantes de Madres de Plaza de Mayo en un contexto de censura y represión generó en los estudiantes reacciones que difícilmente hubieran surgido solo con la lectura de un texto teórico.

La propuesta incluyó el análisis de una operación de desinformación o noticia falsa. A partir de la lectura de investigaciones periodísticas recientes, las y los estudiantes trabajaron sobre el caso de la falsa carta atribuida al futbolista holandés Ruud Krol, publicada por la revista "El Gráfico" el 13 de junio de 1978. La nota, elaborada por el corresponsal mendocino Enrique Romero, presentaba una supuesta carta dirigida a la hija del jugador en la que se describía una Argentina pacífica, ordenada y

segura, en abierta contradicción con el contexto de terrorismo de Estado que atravesaba el país.

El análisis de este caso permitió reflexionar sobre los mecanismos de producción y circulación de información, la utilización de los medios de comunicación como instrumentos de propaganda política y la responsabilidad ética del periodismo frente a la ciudadanía. Asimismo, posibilitó discutir la importancia de la verificación de fuentes y del contraste de información como principios fundamentales del ejercicio profesional. Desde la perspectiva del derecho a la comunicación, la actividad permitió problematizar las consecuencias que la difusión de información falsa o manipulada puede tener sobre el derecho de las audiencias a recibir información veraz y plural.

La comparación entre ambos casos de análisis permitió identificar dos formas opuestas de intervención periodística. Por un lado, la reproducción de discursos orientados a legitimar y ocultar violaciones a los Derechos Humanos; por otro, la visibilización de voces silenciadas por la censura y la represión estatal. Esta tensión constituyó un eje central para discutir el papel social del periodismo en la construcción de agendas públicas, la producción de verdad y la defensa de los Derechos Humanos.

La actividad recuperó materiales audiovisuales y periodísticos que reconstruyen esas entrevistas, realizadas en un escenario donde buena parte de los medios nacionales evitaban o limitaban la difusión de denuncias sobre desapariciones forzadas y terrorismo de Estado. La intervención de periodistas extranjeros contribuyó a visibilizar

internacionalmente reclamos que permanecían ocultos o minimizados dentro del país.

A partir de ese análisis se propusieron preguntas que problematizaron la dimensión ética de la práctica periodística: ¿Qué responsabilidades tiene el periodismo frente a situaciones de vulneración de derechos? ¿Qué riesgos implica informar en contextos autoritarios? ¿Qué sucede cuando determinadas voces son excluidas del debate público? Las discusiones permitieron reconocer que la comunicación no es una práctica neutral y que las decisiones editoriales influyen directamente en los procesos de visibilización o silenciamiento de conflictos sociales. La lectura crítica de medios se presenta no solo como una competencia profesional necesaria, sino también como una práctica ciudadana indispensable para la participación democrática.

Reflexiones

La experiencia aquí expuesta permitió advertir que el derecho a la comunicación constituye una puerta de entrada especialmente significativa para la enseñanza de los Derechos Humanos en estudiantes que inician su formación en Comunicación Social. Cuando los Derechos Humanos se abordan desde problemas vinculados con la producción de sentidos, el periodismo, la memoria, la identidad y la circulación de información, dejan de percibirse como contenidos

externos a la disciplina y comienzan a integrarse a las preguntas propias del campo profesional.

La articulación entre memoria, identidad, periodismo, ética profesional y análisis crítico de medios favorece la construcción de puentes entre acontecimientos históricos y debates contemporáneos. La comparación entre la visibilización internacional de las denuncias de Madres de Plaza de Mayo durante la dictadura y las actuales coberturas sobre Estela de Carlotto permiten reflexionar sobre las transformaciones y continuidades en las condiciones de circulación pública de determinadas voces.

La necesidad de fortalecer procesos de alfabetización mediática que permitan a las nuevas generaciones comprender críticamente la información que consumen y producen se convierte en objetivo con contextos caracterizados por la sobreabundancia informativa, la desinformación y la creciente polarización discursiva.

Abordar el Derecho a la Comunicación como eje articulador permite comprender que la comunicación es mucho más que una herramienta técnica: es un derecho humano fundamental que posibilita la participación en la vida pública, el acceso a información relevante y la defensa de otros derechos.

Referencias

- Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. (2017). *El derecho a la comunicación de chicos y chicas*.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. (2021). *La comunicación como derecho humano en el siglo XXI*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). *Acuerdo Plenario N° 1169/22. Apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los Derechos Humanos en los trayectos formativos de la universidad pública argentina*.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). *Pacto de San José de Costa Rica*. Organización de los Estados Americanos.

Construcción de derechos en el aula ampliada

Memoria, cuidado y transmisión como estrategias de curricularización de los Derechos Humanos en la Universidad Pública

Soledad Cottone

ddhhygenero-psi@unr.edu.ar

Sebastián Vera

yojansebastian@hotmail.com

Luisina Trefilló

luisina.treffilo@gmail.com

Juan Cruz Cosio

yojansebastian31@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Experiencia Áulica
Ampliada - Transmisión*

En contextos atravesados por el avance de lógicas individualistas, la fragmentación de los lazos sociales y el creciente desprecio por lo público, la transmisión de los Derechos Humanos constituye uno de los desafíos centrales de la universidad contemporánea. Esta tarea no puede reducirse a la incorporación de contenidos específicos en los programas de estudio, sino que exige la construcción de experiencias formativas capaces de inscribir la memoria, la responsabilidad colectiva y el cuidado como dimensiones constitutivas de la formación profesional.

Este trabajo recupera la experiencia desarrollada durante 2025 por la Secretaría de Derechos Humanos y Género de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario con el propósito de reflexionar sobre las posibilidades de curricularización de los Derechos Humanos a partir de lo que denominamos una experiencia áulica ampliada. Con esta expresión nos referimos a un conjunto de prácticas institucionales, culturales, pedagógicas y comunitarias que, sin limitarse al espacio tradicional del aula, participan activamente en la formación de estudiantes, docentes y graduados/as.

La noción de experiencia áulica ampliada dialoga con Paulo Freire (2002) cuando sostiene que educar no consiste en transferir conocimientos sino en producir condiciones para la construcción del conocimiento en una relación dialógica con el mundo. Desde esta perspectiva, la transmisión de los Derechos Humanos supone habilitar experiencias que permitan a estudiantes y docentes reconocerse como sujetos históricos capaces de intervenir críticamente en la realidad.

A su vez, recuperamos los aportes de Carlos Cullen (2004) para pensar la universidad como espacio de construcción de lo público y de formación de responsabilidades ético-políticas. En esta línea, la educación en Derechos Humanos no constituye un contenido complementario sino una dimensión constitutiva de la formación profesional.

Una de las experiencias que permitió materializar esta perspectiva fue el montaje y acompañamiento de la muestra “Cómo miran tus ojos” - Ensayo Fotográfico Documental, realizada por Soledad Nívoli (docente de nuestra Facultad) y Gustavo D’Assoro en memoria de Mario Alberto Nívoli, detenido-desaparecido en Córdoba en 1977.

La propuesta fue desarrollada en el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y permaneció abierta durante varios meses en la Facultad, siendo recorrida por estudiantes y docentes de múltiples espacios curriculares. Sin embargo, su relevancia institucional no estuvo dada únicamente por la cantidad de visitantes ni por su valor conmemorativo, sino por su capacidad para producir una experiencia pedagógica de transmisión.

La muestra habilitó una forma singular de encuentro entre imagen, relato y memoria que desplazó la enseñanza de los Derechos Humanos del registro exclusivamente conceptual hacia una experiencia sensible de interrogación sobre el pasado y sus efectos en el presente. La presencia de distintas cátedras y la incorporación de la propuesta como recurso pedagógico permitieron transformar el espacio expositivo en un territorio de formación que amplió las fronteras tradicionales del aula.

Recuperamos especialmente la presentación realizada por Soledad Nívoli porque, además de constituir un gesto estético y político, pone en circulación una experiencia singular de elaboración que transforma una historia familiar en una pregunta pública sobre la memoria, la transmisión y el lugar de la universidad. La reciente identificación de los restos de Mario Alberto Nívoli por parte del Equipo Argentino de Antropología Forense otorga además una nueva densidad temporal a esta experiencia y vuelve visible que los procesos de memoria continúan produciendo efectos en el presente.

Como señala la autora:

Busqué entender la desaparición de mi papá de muchas maneras. Los libros y las personas que lo conocieron cumplieron ampliamente la tarea de contar, pero nunca llegaban a decir todo eso que necesitaba sobre la muerte, la tortura, el sufrimiento o la pérdida.

Muy tarde comprendí que persiguiendo las huellas de su muerte había olvidado buscar las de su vida: la cadencia de las palabras, los gestos fugaces, las muchas maneras de mirar o de mirarse, las dos o tres formas típicas de reírse o suspirar, las manías imperceptibles y cotidianas, la relación muda con las cosas del mundo”.

La potencia pedagógica de esta escena radica en que desplaza la transmisión de la memoria desde la lógica del dato histórico hacia la pregunta por aquello que permanece vivo en los vínculos, los relatos y las formas de habitar el mundo. En este sentido, la experiencia recupera una dimensión profundamente freireana: no se trata de transmitir respuestas cerradas sino de abrir condiciones para que nuevas generaciones produzcan preguntas sobre aquello que reciben.

La visita de estudiantes del nivel secundario y los intercambios posteriores profundizaron esta dimensión intergeneracional de la transmisión. Allí la memoria dejó de operar como recuerdo individual para constituirse en una práctica colectiva orientada a fortalecer la vida democrática y el reconocimiento de los derechos como construcción histórica.

Otra de las experiencias que permitió profundizar esta concepción de aula ampliada fue el ciclo audiovisual “Haciendo camino al andar”, impulsado por la Secretaría de Derechos Humanos y

Género durante 2025 como una propuesta de conversaciones públicas orientadas a articular salud mental, memoria, género, interculturalidad y formación universitaria desde una perspectiva crítica en clave de Derechos Humanos.

La propuesta reunió una serie de encuentros abiertos con formato radial que abordaron problemáticas vinculadas con la formación profesional, la memoria colectiva, el cuidado, la violencia por motivos de género, la interculturalidad y la construcción de comunidad. Participaron de este ciclo docentes, investigadoras e investigadores, referentes institucionales y actores del campo de los Derechos Humanos, ampliando los circuitos tradicionales de producción y circulación del conocimiento universitario.

Más allá del formato, interesa destacar el carácter pedagógico de esta experiencia. Lejos de comprender la conversación pública como una actividad complementaria o de divulgación, sostenemos que este tipo de dispositivos constituye una estrategia de curricularización de los Derechos Humanos en tanto habilita procesos de formación que exceden los límites físicos y temporales del aula y permiten ampliar el acceso al debate académico.

En este sentido, la experiencia dialoga con Paulo Freire (2002) cuando propone comprender el conocimiento como una producción colectiva situada y no como un contenido que se deposita unilateralmente sobre otros. La conversación pública aparece así como una práctica educativa que desplaza el lugar del saber experto y construye condiciones para la interrogación crítica de los problemas contemporáneos.

Asimismo, el ciclo recupera una dimensión central del pensamiento de Carlos Cullen (2004): la universidad como espacio de producción de lo público. En un escenario atravesado por tendencias de fragmentación e individualización, abrir conversaciones sobre memoria, salud mental, cuidado o interculturalidad constituye una intervención institucional que restituye el carácter común del conocimiento y fortalece la responsabilidad ético-política de la formación universitaria.

Particularmente significativa resultó la conversación con Daniel Feierstein (2025) titulada “El cuidado como antídoto contra el fascismo”, en la que se recuperó la categoría de cuidado para pensar las formas contemporáneas de deshumanización y deterioro de los vínculos sociales. Esta perspectiva adquiere especial relevancia para el campo educativo porque desplaza el cuidado del plano exclusivamente individual hacia una práctica política orientada a sostener condiciones colectivas de existencia.

En diálogo con esta lectura, los aportes de Fernando Ulloa (2012) permiten comprender el cuidado como una práctica institucional capaz de producir hospitalidad, reconocimiento y amparo simbólico frente a formas de crueldad social que erosionan la posibilidad misma de construir experiencias compartidas.

De este modo, “Haciendo camino al andar” puede ser comprendido como un dispositivo pedagógico de transmisión que amplía la experiencia universitaria y fortalece una formación comprometida con los Derechos Humanos. Más que

difundir contenidos, el ciclo produjo condiciones para sostener conversaciones públicas capaces de inscribir preguntas, habilitar encuentros y construir nuevas formas de relación entre universidad, comunidad y democracia.

La Semana de los Derechos Humanos constituyó otro momento significativo para profundizar esta concepción de construcción de derechos en la experiencia áulica ampliada. Bajo el lema “Responsabilidad ético-política: límite al individualismo”, la propuesta fue organizada por la Secretaría de Derechos Humanos y Género durante 2025 como una instancia institucional orientada a producir encuentros entre docencia, extensión, producción cultural y reflexión pública.

El punto de partida del encuentro recuperó una preocupación contemporánea vinculada al avance de formas de subjetivación centradas en el rendimiento individual, la fragmentación de los vínculos sociales y el debilitamiento de las responsabilidades colectivas. Frente a este escenario, la propuesta se orientó a reconstruir el lugar de los Derechos Humanos como horizonte ético para la formación universitaria y como práctica concreta de construcción democrática.

Una característica especialmente relevante fue que el programa no fue definido exclusivamente desde la Secretaría sino construido a partir de propuestas elaboradas por distintas cátedras de la Facultad. Esta modalidad permitió fortalecer una perspectiva transversal de los Derechos Humanos y producir condiciones institucionales para su inscripción en la vida académica cotidiana.

Desde esta perspectiva, sostenemos que la curricularización de los Derechos Humanos no se reduce a la incorporación de contenidos específicos ni a la creación de espacios aislados de formación. Implica producir dispositivos institucionales capaces de atravesar las prácticas de enseñanza y generar experiencias compartidas que habiliten nuevas formas de pensar el ejercicio profesional.

La experiencia dialoga con Carlos Cullen (2004) cuando plantea que educar supone asumir una responsabilidad frente al mundo común y generar condiciones para que quienes llegan puedan habitarlo críticamente. La universidad aparece entonces no sólo como espacio de transmisión de conocimientos sino como ámbito de producción de ciudadanía y construcción de responsabilidad pública.

Las intervenciones desarrolladas durante la Semana -que reunieron referentes del campo de la memoria, los Derechos Humanos, la producción cultural y la investigación- contribuyeron a ampliar los lenguajes desde los cuales abordar estos problemas. La presencia del Equipo Argentino de Antropología Forense, junto con producciones vinculadas al testimonio, la fotografía, el cine y la reflexión ética, permitió construir una experiencia de formación que desplazó los saberes sobre Derechos Humanos del registro exclusivamente disciplinar hacia formas de conocimiento sensibles, colectivas y situadas.

Reflexiones finales

Las experiencias desarrolladas por la Secretaría de Derechos Humanos y Género durante 2025 permiten interrogar una idea todavía extendida en el ámbito universitario: que la educación en Derechos Humanos se limita a la transmisión de contenidos específicos o a la realización de actividades conmemorativas aisladas. Por el contrario, el recorrido presentado muestra que la formación en Derechos Humanos puede constituirse como una práctica institucional capaz de atravesar múltiples dimensiones de la vida académica y producir experiencias de transmisión con efectos pedagógicos concretos.

La categoría de experiencia áulica ampliada buscó nombrar precisamente ese desplazamiento. No para diluir el lugar de la enseñanza ni sustituir el trabajo curricular, sino para reconocer que los procesos formativos también se juegan en las imágenes que conmueven, en las conversaciones que producen preguntas, en las memorias que se vuelven públicas y en las prácticas institucionales que habilitan formas colectivas de habitar la universidad.

Desde esta perspectiva, la curricularización de los Derechos Humanos no aparece como una operación técnica orientada únicamente a incorporar contenidos a programas de estudio, sino como una decisión ético-política que compromete modos de construir conocimiento, producir comunidad y sostener condiciones de hospitalidad institucional.

Los aportes de Freire (2002) permitieron comprender que transmitir no equivale a transferir saberes sino a generar condiciones para que

otros y otras puedan leer críticamente el mundo y reconocerse como sujetos históricos. Cullen (2004) aportó herramientas para pensar la universidad como espacio de construcción de lo público y de responsabilidad frente al mundo compartido. Ulloa (2012) permitió recuperar el cuidado como práctica institucional orientada a producir reconocimiento y amparo frente a distintas formas de crueldad social. Finalmente, Feierstein (2025) contribuyó a comprender que las políticas de cuidado constituyen una forma de resistencia frente a procesos contemporáneos de deshumanización y deterioro de los vínculos democráticos.

En este sentido, sostenemos que la construcción de derechos en la universidad pública requiere ampliar las fronteras tradicionales del aula y reconocer que la transmisión de los Derechos Humanos acontece también en aquellos dispositivos que producen memoria, habilitan la palabra, fortalecen el encuentro y crean condiciones para imaginar formas más justas de vida colectiva. En términos de Dussel (2006), transmitir implica asumir una responsabilidad frente al mundo que se ofrece a quienes llegan, pero también aceptar que toda transmisión supone reapropiación, desplazamiento y creación.

Más que enseñar sobre Derechos Humanos, se trata de construir instituciones capaces de volverlos experiencia.

Referencias

- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Feierstein, D. (2025). "El cuidado como antídoto contra el fascismo". En *Haciendo camino al andar. Un micro sobre Derechos Humanos y Salud Mental*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XhBkasXsLgkyt=116s>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

Juego Interactivo detección de las Violencias

Ileana Marina Chirinos Escudero

ileanach1973@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

*Gamificación - Violencia de Género
Curricularización*

En esta ponencia presento, desde una perspectiva de derechos humanos, el diseño y la doble vida de un dispositivo lúdico para la detección de violencias por razones de género que desarrollé desde la Coordinación de Violencias, Género y Diversidad de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME), pensado originalmente para la campaña institucional del 25 de noviembre, y que luego trasladé a mi cátedra de Mediación y Psicología Social. El dispositivo es una trivia interactiva de diez preguntas, accesible mediante códigos QR distribuidos en ocho puntos de la universidad (el rectorado, un flyer de gran formato en la entrada de la Escuela de Gestión de Empresas y Economía, la sala de profesores, el área de alumnos, entre otros), que presenta situaciones cotidianas de violencia (control del celular, restricción económica, comentarios sexuales de un docente, difusión de imágenes íntimas, violencia obstétrica, sobreexigencia laboral, entre otras) que quien juega debe identificar y clasificar según la Ley 26.485 y la Ley Olimpia, con retroalimentación inmediata y un certificado final como agente idóneo en detección de violencias. A partir de esta experiencia de gestión, reconstruyo cómo retomé

el mismo recurso en la unidad de violencias de mi materia, que dicto tanto en la Licenciatura en Economía como en la Licenciatura en Enfermería, articulándolo con el triángulo de la violencia de Johan Galtung de manera distinta según cada perfil profesional. Comparto también una reflexión sobre mi propia práctica docente ya que las resistencias que anticipaba, resultaron ser, en gran medida, mis propios temores como docente, y reconstruir el origen histórico del patriarcado, en lugar de partir directamente de los feminismos, me permitió reducir las resistencias de mis estudiantes. Sostengo, finalmente, que enseñar a detectar estas violencias es una forma directa de ejercicio de los derechos humanos, y que esa perspectiva debe integrarse a la formación de futuros profesionales que intervendrán en conflictos, aunque no se dediquen a la mediación como profesión, en carreras tan distintas como la de Economía y Enfermería.

Referencias:

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz, N° 14). Gernika Gogoratuz. (Trabajo original publicado en 1990)

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado* (M. Tusell, trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1986)

Ley N° 26.485 (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*, con las modificaciones incorporadas por la Ley N° 27.736 (2023, "Ley Olimpia"). Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2022). *Resolución 912/2022. Programa de Formación Básica en Mediación Prejudicial para Aspirantes al Registro de Mediadores* (Ley N° 26.589). Boletín Oficial de la República Argentina, 27 de julio de 2022.

Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) (aprobada por la Ley N° 23.179, 1985).

Curricularizar Derechos Humanos en lo proyectual

Una experiencia internivel de reflexión sobre el Derecho a la Educación desde la experimentación proyectual

Luciana Rocío Lucero López

lucerolu401@gmail.com

Agustin Marcet

agusmarpar20@gmail.com

Milenka Bally

ballymilenka@gmail.com

Agustin Bruno

agustinbrunosanchez@gmail.com

Victoria Vazquez

vazquezgimenezfaud@gmail.com

Sabrina Ferres

sabfersan@gmail.com

Addis Ortiz

addisbelen101@gmail.com

Victoria Ferrer

vicky.ferrer.noguera@gmail.com

Juan Mas

personalizedcars@gmail.com

Santiago Berroca

santiagoberroca@gmail.com

José Atencio

joseatencio141@gmail.com

Josefina Luna

josefinaldqc@gmail.com

Nadir Tello

elchinonadir45@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Educación - Derechos Humanos

Experimentación Proyectual

Introducción

Esta presentación surge de una experiencia compartida en el marco del “Taller de Experimentación con Luz LEPCHAPT”, un espacio experimental orientado a la exploración proyectual de la luz como material intangible y su incorporación dentro de los procesos de ideación en las carreras proyectuales de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, de la Universidad Nacional de San Juan. El taller se estructuró en una primera instancia de experimentación, seguida por un “módulo complementario de aplicación” destinado a la ideación de una instalación efímera en el patio oeste del edificio de la FAUD, en el CUIM de la UNSJ.

En este contexto, y en articulación con la realización del 3er Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos, en este taller a cargo del Esp. Arq. Augusto Nuñez, se propuso a los estudiantes desarrollar una intervención para el Concurso de Ideas correspondiente al eje N°3 Muestras e Intervenciones en Arte, Audiovisual y Diseño. La actividad constituyó una oportunidad para vincular los aprendizajes disciplinares con problemáticas sociales contemporáneas, promoviendo la reflexión

crítica sobre los Derechos Humanos desde las prácticas proyectuales.

Descripción de la experiencia

La propuesta se desarrolló mediante una metodología participativa basada en la construcción colectiva del proyecto. El equipo que participó del taller se encuentra conformado por estudiantes de todos los niveles de la carrera de Arquitectura, desde primer año hasta Trabajo Final de Grado, favoreciendo el intercambio de saberes, experiencias y perspectivas diversas.

El proceso de ideación empezó con una instancia de debate y reflexión grupal buscando identificar dentro de los Derechos Humanos aquel el cual los participantes reconocieran como más cercano a sus experiencias y preocupaciones actuales. De este intercambio surgió la elección del Derecho a la Educación como eje conceptual de la intervención, entendiéndolo como un derecho fundamental y particularmente significativo en el contexto contemporáneo que atraviesan las Universidades Nacionales.

La elección del Derecho a la Educación como eje conceptual de la intervención, inquietud expresada colectivamente por los participantes, tiene una vinculación directa con los debates contemporáneos sobre el carácter de la educación universitaria. Como punto de partida para esta reflexión, se toman los aportes de Eduardo Rinesi

en su libro “Filosofía (y) Política de la Universidad” (2015), donde entiende a la Universidad Pública como una institución comprometida con la ampliación de derechos y como la facilitadora de la democratización del acceso al conocimiento,

Desde esta perspectiva, la educación universitaria supera su función tradicional de formación profesional, para constituirse también como un espacio de formación ciudadana, de producción cultural, pensamiento crítico y construcción de lo común.

La construcción de la propuesta permitió generar espacios de diálogo en torno al acceso a la educación, el rol de la universidad pública y la importancia de la educación como herramienta de inclusión, movilidad social y fortalecimiento democrático. Fue un llamado a los alumnos a sentirse interpelados por el lugar que ocupan dentro del engranaje de la educación y la perspectiva del acceso que se tiene a estos espacios. De esta manera, el proyecto trascendió los objetivos estrictamente disciplinares para construirse en una experiencia de formación ciudadana y reflexión colectiva.

En el proceso de ideación, se tomó como base el texto de Luciana Messina “Lugares y Políticas de la Memoria: Notas Teórico-Metodológicas a partir de la Experiencia Argentina” (2019), permitiendo entender esta instalación como un objeto que evoca la Memoria y está sustentado en una Historia Colectiva, pero sobre todo que fuera una manifestación de una “Voluntad de Memoria” de parte del estudiantado, o al menos, del grupo de trabajo del Taller. El texto propone una serie de tensiones que permitieron empezar a idear

la impronta y característica de la instalación, las tensiones son las siguientes:

- Auténtico- Artificial
- Emblemático- Ordinario
- Relato Fragmentado - Relato Integral
- Instituido - Instituyente
- Permanente- Efímero

Se entendió que la instalación, por su característica efímera dentro del Encuentro, y por que va a ser visitada tanto por asistentes al Encuentro como por los estudiantes que transitan este espacio cotidianamente, aparece como un objeto con un sentido pero siempre abierto a la interpretación y la re-significación. Los participantes expresaron el deseo de que esta instalación no fuera explícita en su objetivo, sino que cada individuo que interactuara con ella pudiera resignificar y reapropiarse de ella no solo en el contexto de los Derechos Humanos sino en su propia vivencia en el campus universitario.

El sitio seleccionado correspondió a un sector de circulación cotidiana utilizado por estudiantes en su recorrido hacia el Comedor Universitario. La elección de este lugar respondió a la intención de intervenir un espacio habitual, incorporando nuevas lecturas sobre prácticas y recorridos que forman parte de la vida universitaria. Fue necesario el reconocimiento de que esta intervención responde a distintas dimensiones analíticas tanto materiales, simbólicas, pedagógicas como políticas y públicas.

A partir de la observación de elementos preexistentes, particularmente los tanques cilíndricos de la cisterna y las huellas generadas

por el tránsito peatonal cotidiano, surgió la idea de representar el recorrido educativo como una construcción colectiva y permanente. Los tanques fueron reinterpretados simbólicamente como lápices que escriben y trazan caminos, imagen significativa en el imaginario colectivo, transmitiendo la idea de la centralidad de la educación en la construcción de proyectos individuales y colectivos.

Estos elementos y su carga simbólica dieron lugar a espacios de debate e intercambio, donde se puso en valor los caminos individuales que atraviesa cada individuo en su paso por la Universidad pero simultáneamente que este camino es construido colectivamente por quienes participan activamente como de quienes quedan exentos. Este camino como una decisión propia y también como un camino a ser caminado en ritmo propio pero guiado por los pasos de todos los que vinieron antes y dejando paso para los que llegarán después.

La propuesta incorporó además los principios de experimentación desarrollados durante el taller, utilizando la luz como recurso expresivo y comunicacional. Mediante el uso de placas perforadas, proyecciones analógicas y dispositivos lumínicos experimentales, se buscó generar experiencias sensibles capaces de interpelar a los visitantes y promover instancias de reflexión sobre el derecho a la educación y su valoración en la actualidad.

Resultados y Aportes Pedagógicos.

Más allá del ejercicio proyectual de la ideación de la instalación, la experiencia permitió consolidar un espacio de aprendizaje colaborativo donde estudiantes de diferentes trayectorias académicas participaron en igualdad de condiciones en la toma de decisiones, y la construcción conceptual del proyecto.

En este sentido, la actividad funcionó como una estrategia pedagógica para la transmisión de valores asociados a los Derechos Humanos, promoviendo prácticas de participación, escucha, construcción de consensos y reconocimiento de la diversidad de perspectivas. Asimismo, posibilitó vincular contenidos disciplinarios propios de la arquitectura y el diseño con problemáticas sociales y culturales de relevancia para la formación universitaria integral.

La conformación de un equipo inter-nivel favoreció además la circulación horizontal de conocimientos y el fortalecimiento de vínculos entre estudiantes de distintas etapas formativas, constituyéndose en una experiencia de aprendizaje que excedió los límites del aula tradicional.

Reflexiones Finales

La experiencia desarrollada evidencia el potencial de los espacios extracurriculares como Talleres de Experimentación no solo útiles en el aprendizaje de herramientas aplicables en los procesos proyectuales, sino también como ámbito para ensayar la aplicación de conceptos más abstractos y con una perspectiva inclusiva respecto a las problemáticas social en la ideación proyectual. Además, fomenta las metodologías participativas y prácticas de construcción colectiva. En este caso, la ideación de una instalación efímera permitió abordar el Derecho a la Educación no solo como contenido de reflexión, sino también como práctica concreta de participación, diálogo y producción compartida de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la propuesta permite pensar la circularización de los Derechos Humanos más allá de su incorporación temática en los programas académicos, entendiendo como una dimensión transversal capaz de atravesar las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza de la arquitectura se convierte también en una oportunidad para fortalecer valores democráticos, promover la construcción de lo común y generar experiencias significativas de ciudadanía dentro de la universidad.

Referencias

- Messina, L. S. (2019). "Lugares y políticas de la memoria. Notas teórico-metodológicas a partir de la experiencia argentina". *Kamchatka. Revista De análisis Cultural*, (13), pp. 59-77. <https://doi.org/10.7203/KAM.13.12418>.
- Rinesi, E. (2018). *Eduardo Rinesi en el Foro de debate académico: La educación superior como derecho. Derechos económicos, sociales y culturales y, particularmente la educación superior como derecho* [Video]. YouTube. https://youtu.be/EG_qo3joziQ
- Rinesi, E. (2015). "La universidad como derecho". En *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS.

Universidad entre derechos y recursos humanos

Sobre las reformas de los planes de estudio en las UUNN

Fernando Re

fernandore@outlook.com
Universidad Nacional de Rosario

Laura Moya

moyalaura@yahoo.com.ar
Secretaría de DDHH de la Provincia de Santa Fe

Palabras clave:

*Universidad - Currículas - Formación
Recurso humano - Capital humano*

Introducción

La universidad pública argentina entraña un doble augurio: devenir el lugar donde se forjan las identidades profesionales complejas, y consagrarse el espacio donde el conocimiento se erige en derecho común y patrimonio social. Esa doble vocación aloja una tensión productiva, un equilibrio inestable que durante décadas permitió que las aulas fueran también territorios de debate, de resistencia política y de construcción de ciudadanía.

Pero el paisaje universitario -como todo espacio transitado- está sujeto a cambios. Ausentes las profundas discusiones académicas, sin que se declarara el fin de la educación como bien público, las currículas comenzaron a menguar, las carreras se acortaron y los saberes que no podían traducirse en competencias “aplicables” fueron corriéndose hacia el borde de los programas, o incluso conminados a la retirada. Lo que se presenta como una modernización necesaria es, visto con atención, un cambio de régimen de sentido: la universidad deja de interrogar el mundo para limitarse a operar en él.

Esta ponencia propone leer las reformas curriculares contemporáneas como una reconfiguración del

vínculo entre educación, subjetividad y derechos humanos. El telón de fondo problematiza ¿qué queda del derecho a la educación cuando el modelo de formación se organiza cada vez más alrededor de la lógica mercantilizada de la gerencialización, la flexibilidad y la reducción de tiempos? Para explorar esta cuestión, rastreadremos el impacto de la Declaración de Bolonia en la Argentina y en la región, el modelo del crédito académico como tecnología de gobierno del saber, y la noción de capital humano como vector de la gubernamentalidad neoliberal que opera en el corazón de la vida universitaria.

Bolonia y los vasos comunicantes de las reformas en América Latina

El proceso de Bolonia, de emergencia europea, germinó en 1999, con la pretensión de armonizar los sistemas de educación superior del continente, facilitar la movilidad estudiantil y hacer más legibles los títulos en el mercado global del conocimiento. Lo que en esencia ofrecía era un dispositivo de

traducción: un sistema de créditos (el ECTS) que convertía las horas de trabajo del estudiante en unidades intercambiables; una estructura de grados (grado, máster y doctorado) que estandarizaba las etapas de la formación; y un énfasis en las competencias que orientaba la enseñanza hacia la adquisición de habilidades propicias para el desempeño profesional.

Ese diseño, pensado para un continente que ya venía polemizando su identidad posnacional, encontró un eco inesperado en las universidades latinoamericanas. No fue un traspaso directo ni una imposición, sino una sintonía: el lenguaje de la eficiencia, la transparencia y la pertinencia resonaba con las demandas de reforma que ya estaban en la agenda de muchos países de la región. La Argentina, por su parte, no suscribió formalmente a Bolonia, pero el dispositivo del crédito y la retórica de las competencias se infiltraron en los debates curriculares a través de la influencia de organismos internacionales, de las redes académicas y, sobre todo, de la presión por alinear los títulos locales con los estándares internacionales de calidad.

La circulación de estas ideas se hizo visible en la progresiva adopción del sistema de créditos en carreras de grado y hoy rige la mayoría de las disciplinas. Las universidades nacionales del conurbano y del interior también fueron migrando a un modelo por créditos, aunque en muchos casos como un mecanismo de organización administrativa y no como una transformación curricular profunda.

Lo que estos sistemas comparten, más allá de sus diferencias técnicas, es una forma de entender el conocimiento como tiempo y trabajo:

el crédito contabiliza el esfuerzo estudiantil y lo estandariza. Esa estandarización tiene la virtud de la transparencia, pero también la consecuencia de equiparar lo que no es equiparable: saberes que requieren sedimentación, maduración y silencio se vuelven también unidades de una máquina de medición del tiempo.

El mercado de las habilidades: cuando el saber deviene pack

La dirección que fue tomando la transformación no se agota en la dimensión formal de los planes de estudio. El verdadero cambio está en el espíritu de la currícula, en la selección de qué es pertinente enseñar y qué puede ser descartado.

En los nuevos diseños curriculares se acentúa la fragmentación. Las carreras se organizan en módulos, trayectos flexibles y tramos optativos, y los contenidos que no responden a la lógica de la aplicación directa se desplazan hacia los bordes del programa o desaparecen. Las carreras de formación general (humanidades, ciencias sociales básicas) ven reducida su carga horaria a favor de materias técnicas, prácticos de simulación, experiencias tempranas en el campo profesional. La crítica interna que hace el estudiante a la pérdida de tiempo en “materias de relleno” se convierte en una sensación compartida, reforzada por el discurso del “empleador” que pide egresados listos para el primer día de trabajo.

El riesgo no es solo el contenido que se pierde, sino el modo en que se pierde: se desdibuja la idea de que la universidad ofrece algo que el mercado no puede dar.

Capital humano y gubernamentalidad neoliberal

El concepto que mejor ilumina esta transformación es, quizás, el de capital humano, desarrollado por el economista Gary Becker y retomado críticamente por Michel Foucault en sus cursos sobre el neoliberalismo en el Collège de France.

Para Becker, el capital humano no se reduce a la inversión en educación y salud, sino que constituye un “capital” al igual que el capital físico: la persona no es un mero factor de producción, sino un conjunto de capacidades que pueden ser valorizadas y explotadas racionalmente. La educación es, en esta perspectiva, una inversión en sí mismo, un “empresariado de sí” orientado a maximizar el rendimiento futuro.

Foucault, al analizar esta racionalidad, señala que el neoliberalismo no es simplemente una política económica, sino una gubernamentalidad: un arte de gobernar que extiende la lógica del mercado a todas las dimensiones de la vida, incluyendo aquellas que antes eran consideradas exteriores al cálculo económico. La universidad, al adoptar el modelo de competencias y créditos, se convierte en una fábrica de capital humano: produce sujetos

que, desde el momento en que ingresan al sistema educativo, están siendo evaluados no por su capacidad de interrogar el mundo, sino por su potencial de rentabilidad.

El estudiante ya no es un aprendiz de ciudadano o un futuro profesional con sentido de la responsabilidad social. Es un emprendedor de sí mismo, un inversor que calcula los costos de su carrera, que evalúa la rentabilidad de los años dedicados a la formación y que debe demostrar constantemente que su tiempo ha sido bien invertido. La propia noción de “carrera”, que una vez evocaba un trayecto vital, se reduce a un conjunto de habilidades comercializables.

La soledad del estudiante y la erosión del lazo social

La transformación no es solo económica, sino que tiene efectos profundos en la dimensión colectiva de la vida universitaria. Cuando la formación se organiza en torno a créditos y paquetes de materias, el estudiante se vuelve un gestor de su propio trayecto. La flexibilidad y la autonomía son, sin duda, beneficios deseables, pero esta misma autonomía lo configura como un agente aislado, obligado a ocuparse de su propia formación sin que los vínculos colectivos lo acompañen.

En el modelo pedagógico anterior, el alumno no solo aprendía contenidos, sino que se integraba a una comunidad de pares y docentes, compartía saberes

y experiencias, y aprendía a discutir, negociar y construir colectivamente. La cronología del estudio era también un tiempo de sociabilidad y de formación política en el sentido más amplio.

Hoy, la fragmentación de los planes en módulos, la oferta de materias optativas a distancia, y el nuevo énfasis en el logro individual, van evaporando esa trama. Las trayectorias se vuelven cada vez más atomizadas, y la solidaridad entre estudiantes pierde la potencia de antaño. La identidad de estudiante y la de profesional se debilitan: se reconoce un título al final del recorrido, pero no se accede a la identidad de una historia común.

El riesgo que se cierne sobre el horizonte es doble: la universidad puede convertirse en un simple centro de capacitación, y el sujeto que la transita, en un aislado tenedor de credenciales.

La disputa por el sentido de la universidad

Esta ponencia no se propone hacer un balance de la reforma curricular. Su propósito es más incómodo: señalar que en los pliegues del diseño de los planes de estudio, en los criterios de pertinencia y en las lógicas de evaluación, se está librando una disputa simbólica sobre el estatuto mismo de la universidad. Esa disputa no se juega solo en el terreno de la organización del conocimiento, sino en el lugar que se le asigna a la formación en la vida de los sujetos: ¿es la universidad un espacio de formación integral, o un paso obligado hacia el mercado de trabajo?

Este debate no es abstracto. Se expresa en la reducción de los años de estudio, en la desaparición de materias de formación general, en la sustitución de la discusión filosófica por el entrenamiento en habilidades blandas, en la conversión del saber en horas de crédito y del estudiante en capital humano. Lo que está en juego, en última instancia, es la relación entre la universidad y los derechos: si la educación superior es un derecho, entonces no puede ser reducida a una inversión rentable. Si la universidad es un bien público, entonces no puede ser diseñada exclusivamente para satisfacer la demanda mercantil.

La universidad pública no agota su coyuntura en la opción entre la eficacia o crítica, ni entre la formación para el mercado y la formación para la ciudadanía, eso conforma una operación capciosa que exhibe como excluyentes dimensiones constitutivas de la tensión propia de la experiencia universitaria. El problema precisa la interrogación de las condiciones históricas bajo las cuales determinados criterios de utilidad logran imponerse como evidentes.

En este sentido, la cuestión de la pertinencia merece ser desplazada de los términos en los que habitualmente es formulada. No se trata de preguntarse si la universidad debe ser pertinente, sino de examinar para quiénes, obedeciendo qué intereses y en funcionalidades normativas se define aquello que manifiesta pertinencia. No hay criterio neutral. Todo régimen de valoración supone una determinada concepción de la sociedad, del conocimiento y de las formas legítimas de existencia.

Las transformaciones contemporáneas de la educación superior han tendido a identificar el valor de la formación con indicadores de productividad, empleabilidad, innovación o competitividad. Sin embargo, la experiencia universitaria excede enormemente aquello que puede ser capturado por métricas de rendimiento o traducido a equivalencias económicas. La producción de conocimiento implica también la creación de espacios para la interrogación de lo instituido, la elaboración de preguntas que no encuentran una utilidad inmediata, la construcción de formas de pensamiento capaces de suspender temporalmente los imperativos de la urgencia y la eficacia.

Las instituciones de educación superior amalgaman uno de los escasos ámbitos en los que todavía resulta posible sostener prácticas de cooperación intelectual relativamente sustraídas a la lógica de la competencia generalizada. Allí donde el neoliberalismo promueve la figura del individuo empresario de sí mismo, la experiencia universitaria conserva la posibilidad de instituir formas de vínculo fundadas en razones dialógicas, la transmisión y la producción colectiva de saberes. No se trata simplemente de formar profesionales, sino también de producir las condiciones para que una sociedad pueda reflexionar críticamente sobre sí misma.

Así, la universidad no debería ser evaluada por aquello que produce de manera inmediata, sino también por aquello que habilita y vuelve posible. Su trascendencia radica en la capacidad de abrir horizontes de experiencia, de ampliar los límites de lo pensable y de contribuir a la formación de sujetos capaces de intervenir reflexivamente en la vida común. La disputa contemporánea por el

sentido de la universidad es, en última instancia, una disputa por el estatuto mismo de lo público y por la posibilidad de imaginar formas de organización social que no queden enteramente subordinadas a los imperativos de la valorización económica. Disputa en vigencia que dispone uno de los conflictos políticos de nuestra coyuntura.

Referencias

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Rinesi, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades de la universidad hoy?* Buenos Aires: IEC-CONADU.

Derechos Humanos y ciudadanía universitaria

La curricularización de los Derechos Humanos en el curso de ingreso a Ciencias de la Educación en la UNSJ: experiencias y desafíos

Andrea Luciana Agüero

lulaaguero17@gmail.com

Natalia Romina Antuña

nataliaantuna3@gmail.com

María Teresita Cerdera Russo

terecerdera@gmail.com

Rocio Marilyn Sánchez Cavalier

sanchezrocio07@gmail.com

Milagros Belén Godoy Peralta

milagrosgodoy20@gmail.com

Esmeralda Micaela Sesé Molina

seseesmeralda896@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Curricularización - Derechos Humanos - Ciudadanía Universitaria

El curso de ingreso de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, pertenece al Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En el mismo presentamos un trayecto introductorio, de acompañamiento, de formación y nivelación a través de cinco módulos distribuidos en dos etapas. La etapa de Introducción a la vida universitaria donde se trabajan Derechos Humanos, ciudadanía universitaria y alfabetización académica; y la de contenido disciplinar en la que se presenta una introducción al conocimiento científico, a las Ciencias Sociales y a las Ciencias de la Educación.

Por ser un curso de ingreso, se encuentra regulado por la ordenanza N° 6/95 - CS, que organiza el sistema de ingreso para todas las facultades de la UNSJ, y establece como etapas la orientación, la nivelación de los trayectos y la formación en conocimientos específicos. En el primer módulo de este curso introductorio curricularizamos los Derechos Humanos amparándonos a nivel nacional en el Acuerdo Plenario N° 1169/22 emitido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que aprueba el documento de Apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los derechos humanos

en las trayectorias formativas en las universidades públicas argentinas. Asimismo, a nivel institucional nos adecuamos a la Res. 50/2024-CS que promueve la curricularización de los Derechos Humanos en la UNSJ.

Consideramos que el abordaje de los Derechos Humanos en la universidad en general y en la carrera Ciencias de la Educación en particular, es fundamental en tanto “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley N° 26.206, art. 2, 2006). Además, en concordancia plena con la Ley de Educación Nacional, entendemos que:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Ley N° 26.206, art. 3°, 2006)

A su vez, creemos que curricularizar los Derechos Humanos en el ingreso a la vida universitaria resulta necesario y urgente, ya que la Educación Superior

también es considerada un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, a partir de la declaración de CRES 2008. Es por eso que, desde el año 2023 incorporamos este eje a nuestra propuesta de trabajo a través de los siguientes contenidos:

- 1.** Derechos Humanos. Derecho a la Educación Superior. Gratuidad Universitaria.
- 2.** ¿Qué es la Universidad? Historia de la universidad como derecho.
- 3.** Ciudadanía Universitaria.
 - 3.1.** Derechos políticos. Organigrama y forma de gobierno. Centro de Estudiantes y participación estudiantil.
 - 3.2.** Derechos Sociales y de Salud: Bienestar Universitario. Becas.
 - 3.3.** Derechos académicos: Estatuto Universitario, Exámenes, Condiciones de cursado del alumno.

El abordaje de estas nociones y temáticas implican desarrollo teórico e instancias de taller, donde los estudiantes analizan fragmentos de la realidad reciente o del pasado de la historia de la universidad, desde la conformación de la gratuidad universitaria, hasta la mercantilización de la educación obligatoria, nuestras leyes nacionales y sus modificaciones gubernamentales, entre otros materiales. La propuesta está orientada a comprender cómo un “derecho” no es solo una declaración verbal plasmada en leyes, sino el resultado de procesos de lucha, de diversos colectivos, pueblos, y minorías para garantizar

la dignidad humana. Además, apelamos a que estos contenidos sean puestos en práctica por los estudiantes, ejerciendo el derecho a la universidad y sobre todo defendiéndola en tiempos donde resulta cuestionada.

De acuerdo con Eduardo Rinesi (2015) el derecho a la educación superior no implica solo el ingreso, lo que resulta una condición necesaria pero insuficiente, sino también el derecho a aprender, a avanzar en los estudios y graduarse en un plazo razonable. Solo así, el derecho a la universidad se vuelve efectivo, y la universidad resulta buena para todos.

Esta propuesta adopta el paradigma de los Derechos Humanos como un marco de referencia desde el cual abordar, analizar y modificar prácticas sociales estructuradas sobre creencias que establecen valencias diferenciales para las personas. Este paradigma se inscribe en la historia de las luchas por la emancipación, recupera el principio de igualdad y toma como punto de partida la premisa de Arendt (1996) respecto a que el derecho básico es el “derecho a tener derechos” (citada en Ministerio de Justicia y Secretaría de Derechos Humanos, 2021). Reconocer la historia de los derechos humanos, implica también reflexionar en las vulneraciones de los mismos, por ello apelamos a la recuperación del pasado reciente a través de una pedagogía de la memoria. Los modos de narrar y representar el pasado, también están presentes a la hora de enseñar derechos humanos, ya que la posibilidad de historización contribuye a la construcción ciudadana y política de los estudiantes y su presente sostenido en derechos.

En este sentido la experiencia de curricularización se cimentó en las bases del paradigma de la pedagogía de la memoria que en nuestro país tiene el desafío de intentar construirla desde la verdad y la justicia a partir de las secuelas de la última dictadura cívico militar (1976-1983) ocurrida hace 50 años. Actualmente, las situaciones de extrema vulneración de derechos conviven con vidas cotidianas donde nada pareciera conmover y los discursos mediatizados a través de redes (anti) sociales parecieran instalar la idea de “punto de vista” o de “percepciones distintas” frente a los delitos de lesa humanidad, la desaparición de personas, el secuestro, tortura y asesinato. Por eso, para que la historia no solo sea una cronología patriótica, es central trabajar desde la pedagogía de la memoria social en el ingreso a una carrera universitaria como un dispositivo pedagógico de resistencia frente a la pérdida de identidades colectivas. Esto representa una forma de seguir poniendo historia allí donde se pone amnesia, poner justicia allí donde instala la neutralidad y construir ciudadanías universitarias allí donde individualizan las luchas históricas de derechos humanos.

En esta línea, trabajamos el concepto de ciudadanía universitaria, entendiéndola como el conjunto de derechos y obligaciones adquiridos por la pertenencia a la comunidad universitaria, en este caso, por ser parte de la UNSJ. Esto invita a los aspirantes a reconocerse como sujetos portadores de derechos políticos, sociales y académicos, conocerlos, ejercerlos y defenderlos.

Desde nuestra experiencia, podemos afirmar que curricularizar los Derechos Humanos desde el

curso de ingreso es un punto de partida crucial en la vida universitaria. Este eje de trabajo posibilita la circulación de la palabra y las tomas de posicionamiento, ya que hablar de Derechos Humanos no resulta un cúmulo de conceptos vacíos, sino que es un conjunto de saberes que les permite a los estudiantes el análisis sobre sus propias realidades. En algunas clases, solemos plantear la siguiente pregunta problematizadora: ¿Dónde están quienes no están en la Universidad? Este interrogante invita a la reflexión sobre los lugares no habitados (u ocupados) y los bancos vacíos que esperan a estudiantes que por diversos motivos no llegan a la universidad.

Entre los relatos de los aspirantes aparece reiteradamente el de “ser primera generación de la familia en la universidad”, esta idea muchas veces ha resultado fundamental para desentramar la historia de la universidad y comprender la lucha del derecho a la educación superior. Asimismo, la carrera de Ciencias de la Educación, tradicionalmente ha sido una carrera feminizada, por lo que, hablar del derecho de la mujer a la educación también promueve que las estudiantes trabajadoras y madres, en muchos casos, reflexionen sobre lo que implica ejercer este derecho.

Actualmente la universidad atraviesa momentos críticos, por un lado a nivel material producto del incumplimiento de la Ley de Financiamiento Universitario (27.795), y por otro lado a nivel simbólico debido a los discursos que ponen en cuestión su legitimidad. Estos discursos que circulan en los medios de comunicación y en la sociedad ingresan a las aulas con nuestros alumnos y nos

plantean grandes desafíos para seguir pensando la curricularización de los Derechos Humanos. Sin embargo, consideramos que realizar esta tarea resulta trascendental y lo podemos ilustrar con un momento clave que presenciamos al finalizar el cursado en marzo de este año, cuando les solicitamos a los estudiantes que agreguen en un afiche una respuesta a la pregunta ¿Qué estudiante quiero ser? y alguien respondió “una estudiante que defiende la universidad pública”.

Referencias

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008)*.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206. (2006). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ministerio de Justicia y Secretaría de Derechos Humanos. (2021). *Conceptos básicos de Derechos Humanos*. Formación en Derechos Humanos.

Diplomatura de Extensión en DDHH en la UNSL

Producción de conocimiento situado, ciudadanías críticas y desafíos de institucionalización

Ana Maria Garraza

amariagarrazach@gmail.com

Diana Carolina Caviedes Garraza

dcaviedesgarraza@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Educación en Derechos Humanos - Conocimiento Situado - Institucionalización

Presentación y pregunta de investigación

En un contexto donde los discursos negacionistas ganan espacio público y el desfinanciamiento estatal debilita las políticas de memoria, verdad y justicia, la universidad pública enfrenta el desafío de sostener y profundizar la formación en Derechos Humanos (DDHH) como práctica política y pedagógica. Este trabajo presenta avances de una investigación cualitativa desarrollada en el marco de la Maestría en Derechos Humanos y Ciudadanía (UNSL-UNLP), que analiza la Diplomatura de Extensión en DDHH “Herramientas para la Transformación Social” de la UNSL en sus dos cohortes (2023-2025).

La pregunta que orienta el estudio es: ¿en qué modos la Diplomatura de Extensión en DDHH de la UNSL aporta a la formación integral y a la construcción de ciudadanías críticas? La investigación adopta un diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 1995) con enfoque interpretativo crítico y situado latinoamericano.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a la coordinadora académica, seis docentes de

ambas cohortes, el ex Vicerrector de la UNSL (y actual decano de FCEJS), cuatro estudiantes, en modalidad anónima, y referentes nacionales del campo de los DDHH. Se complementó con análisis documental de resoluciones institucionales, programas curriculares y materiales de la Diplomatura. La posición de la investigadora como co-coordinadora académica de ambas cohortes es reconocida como conocimiento situado y comprometido (Freire, 1970), condición que demanda reflexividad crítica permanente sobre las condiciones de producción del saber.

La Diplomatura: características y marco institucional

La Diplomatura fue aprobada mediante Resolución Rectoral N° 1619/2023, como propuesta colaborativa entre la Secretaría de Extensión Universitaria y la Coordinación Institucional de DDHH de la UNSL, en el marco de la Ordenanza CS N° 21/2020. Abierta a mayores de 18 años sin requisitos de titulación previa, se organizó en seis módulos temáticos (Introducción a los DDHH; DDHH y Adulteces; DDHH de Niñeces y Adolescentes; DDHH de las Mujeres; DDHH y Diversidades Sexuales y de Género; DDHH y Discapacidad) con modalidad híbrida y 120 horas totales.

La primera cohorte (2023) se desarrolló mediante convenio con la entonces Secretaría de Estado de la Mujer, Diversidad e Igualdad de la provincia, garantizando gratuidad e incluyendo un cupo mínimo para integrantes de organizaciones LGBTIQ+. Contó con más de 80 inscriptas/os y más de 40 egresadas/os. La segunda cohorte (2025), financiada por el Programa Universidad y Municipios de la UNSL, sumó 154 inscripciones y más de 50 egresadas/os, e incorporó un Taller obligatorio sobre masculinidades y una instancia de Trabajo Final Integrador. El equipo docente fue intersectorial: docentes de distintas unidades académicas de la UNSL, de otras universidades nacionales, el Fiscal Federal de San Luis, referentes de organismos de DDHH y activistas de la comunidad LGBTIQ+.

Referentes teóricos

La Diplomatura se posiciona desde una concepción crítica de los DDHH como campo en disputa, construido históricamente a través de luchas sociales (Jelin, 2002), que se opone a la visión liberal-hegemónica que los reduce a garantías individuales abstractas.

Desde las teorías latinoamericanas, los DDHH son resultado de luchas concretas contra las desigualdades estructurales y la colonialidad/descolonización del poder. En San Luis, esta perspectiva se nutre fundamentalmente de las memorias sobre el Terrorismo de Estado y

los testimonios de sobrevivientes. Paulo Freire (1970) sostiene que educar es un acto político: la educación en DDHH no puede limitarse a normas, debe articular teoría y práctica desde experiencias situadas, formando ciudadanías capaces de reconocer y transformar desigualdades estructurales. Elizabeth Jelin (2002) aporta la noción de “trabajo de memoria” como proceso activo de resignificación del pasado en función de los conflictos del presente, puente imprescindible entre historia reciente y urgencias democráticas contemporáneas.

Resultados: lo que la Diplomatura produce

El análisis permite identificar cinco núcleos articulados entre sí.

- La Diplomatura no inicia trayectorias en DDHH: las consolida. Las personas que la transitan no llegan desde la ignorancia sino con experiencias militantes y personales previas que encuentran en el trayecto formativo, marco teórico, legitimación institucional y densificación conceptual. Una estudiante lo sintetiza: “hay mucho escrito: leyes, material académico; pero aun así no es algo que la ciudadanía haya hecho carne”. La formación no opera como punto de partida sino como espacio de articulación de saberes situados.

- La formación funciona como lenguaje para reinterpretar experiencias personales. El acceso a un vocabulario de derechos es una herramienta de poder simbólico que habilita la denuncia, la organización y la demanda. Una docente relata que en una clase sobre violencia obstétrica, una estudiante pudo nombrar y resignificar situaciones de violencia vividas en su propio parto que hasta ese momento permanecían en su historia sin poder ser articuladas políticamente.
- La extensión universitaria operó como política de democratización del conocimiento. La gratuidad, la modalidad híbrida y la apertura sin requisitos de titulación previa permitieron el acceso a personas históricamente excluidas de la universidad. En la primera cohorte, más de cinco mujeres trans (algunas sin secundario completo) completaron exitosamente el trayecto. Una egresada señala: “es mi primera diplomatura, nunca antes había estado en una universidad”.
- Los DDHH operan como saber transversal y no sectorial. Participantes de campos muy diversos (salud, educación, sindicatos, organizaciones sociales, arte) encontraron en los DDHH un lenguaje que atraviesa y asigna significado a sus prácticas específicas. Esto refuerza que la educación en DDHH no puede reducirse a un contenido aislado sino que requiere ser pensada como perspectiva transversal de todas las formaciones.
- La tensión estructural entre iniciativa comprometida e institucionalización real. La principal debilidad del trayecto es su dependencia de voluntades políticas de

gestiones particulares. La primera cohorte fue posible gracias al convenio con una Secretaría del gobierno provincial hoy inexistente; la segunda, con financiamiento del Programa Universidad y Municipios. El proyecto de curricularización transversal de los DDHH en las carreras de grado de la UNSL permanece paralizado en el Consejo Superior desde 2023.

Reflexiones finales

La Diplomatura de Extensión en DDHH de la UNSL se configura como un dispositivo institucional de resistencia y construcción colectiva en un contexto adverso. Los resultados evidencian que cuando la formación en DDHH es situada, intersectorial y crítica, transforma: modifica marcos interpretativos, habilita la resignificación de experiencias de vulneración, fortalece la capacidad ciudadana de intervención, opera como contención de situaciones personales y otorga posibilidades de trascender hacia lo colectivo.

El análisis aporta evidencia concreta para el debate sobre institucionalización de la educación en DDHH en las universidades públicas argentinas, poniendo en el centro tres desafíos urgentes: garantizar financiamiento estable que trascienda gestiones individuales; retomar el proceso de curricularización transversal paralizado; y jerarquizar la extensión universitaria como función estratégica, no residual.

Como señala Rosario Badano, sobreviviente de la dictadura y referente entrevistada en la investigación:

el neoliberalismo no sólo es un modelo económico, sino una racionalidad que fabrica sujetos individuales y aislados. Tenemos que trabajar para que la universidad pueda ser territorio de resistencia, que todavía sea posible mirarnos sin intermediación del mercado y construir comunidades desde la palabra, el encuentro y el aprendizaje compartido.

Referencias:

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Rodino, A. M. (2018). *Educación en derechos humanos: fundamentos conceptuales y propuestas pedagógicas*. IIDH.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- UNESCO-IESALC. (2018). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018)*. Córdoba, Argentina.

El rompecabezas de Paula

María Pilar Tula

pilartulac@gmail.com

Mariela Muñoz Rodríguez

lamunoz@email.unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Memoria Colectiva - Derechos Humanos - Identidad

El Rompecabezas de Paula es un proyecto documental audiovisual que se encuentra en proceso de realización y que tuvo su inicio en el año 2021. Surge a partir del pedido de Paula Molinas, la protagonista de la historia, de realizar una pieza audiovisual que relate su vida, desde una abordaje educativo y de derechos humanos.

Paula (1974-2022), es hija de Francisco Molinas (detenido-desaparecido en dictadura) y Guadalupe Porporato (fallecida en 1974 en un atentado). Su historia se enmarca en un contexto de dolor, ausencias y tensiones propias del momento histórico, convirtiéndose en un testimonio singular de la memoria colectiva. Es así que nacen “Las Tintas”, de quienes somos parte las personas que postulamos el presente proyecto, como grupo de realización audiovisual.

Nos propusimos un objetivo claro: construir una serie documental con fines pedagógicos sobre el proceso de reconstrucción de la identidad de Paula Molinas, hija de desaparecidos en la última dictadura cívico-militar eclesiástica en Argentina. La serie documental tiene como destinatarios a estudiantes de escuela secundaria o primeros años de la universidad. Se plantea como una herramienta

para abordar las temáticas de memoria, identidad, verdad y justicia, entendiendo que las revisiones de la memoria colectiva en los tiempos actuales se vuelven precisas para revisar los modos de que se disponen para tramitar un trauma social (Kusminsky, 2020).

En el año 2021, El grupo Las Tintas obtuvo una Beca de Inicio del Fondo Nacional de las Artes (2021) para el desarrollo del documental El Rompecabezas de Paula. En el marco de ese proceso, se llevó adelante el diseño del guión y la reconstrucción de la memoria desde la voz y la perspectiva de Paula.

Se definió construir una serie documental. Cada capítulo avanza sobre períodos y desafíos que atravesó Paula para reconstruir su identidad (Walman Milnik, 2014). Consideramos que estos momentos históricos precisan el acercamiento a la historia desde las experiencias de sus protagonistas. Sensibilizar con una pieza documental en formato serie permite secuenciar la historia, que docentes aborden diferentes temáticas desde cada capítulo y dejar accesible a jóvenes el encuentro con la serie documental completa.

En 2022 Paula fallece. Eso postergó la realización del proyecto retomado en 2025. Ese mismo año

se presentó un proyecto de extensión en la FCH-UNSL con el que se pretendió avanzar con el audiovisual. Desde sus inicios, El Rompecabezas de Paula fue sostenido principalmente mediante el autofinanciamiento, gracias al aporte de familiares, amistades y personas sensibilizadas con la temática. Además, la Municipalidad de Tunuyán contribuyó con el financiamiento de los traslados realizados a las provincias de Santa Fe y Mendoza. La productora Supernova ha sido quien ha apoyado con equipos y trabajo la posibilidad de avances en el registro y edición del documental.

Desde abril de 2025 se llevaron adelante viajes de investigación y producción a distintas provincias del país: en mayo se realizó una etapa de rodaje en Córdoba, en junio en Santa Fe y en julio en Mendoza. Estos desplazamientos tuvieron como objetivo entrevistar a personas que formaron parte de la vida de Paula y cuyos relatos resultaron fundamentales para reconstruir su historia desde una perspectiva íntima, colectiva y contextualizada.

Cada encuentro aportó una mirada singular sobre distintos momentos de su trayectoria y permitió recuperar experiencias, vínculos y acontecimientos que habían permanecido dispersos en la memoria de quienes los vivieron. De este modo, los testimonios reunidos se convirtieron en piezas esenciales para reconstruir una historia atravesada por los afectos, las luchas, los silencios y los contextos sociales e históricos que marcaron la vida de la protagonista.

A través de este proceso fue posible conformar un valioso entramado de recuerdos, experiencias y reflexiones que no solo enriquecieron la realización del documental, sino que también dieron forma

al núcleo narrativo y emocional de la serie. La recuperación de estas voces permitió ampliar y complejizar el relato, aportando múltiples perspectivas sobre la vida de Paula y fortaleciendo la dimensión colectiva de su memoria.

Esta instancia implicó desafíos constantes, tanto narrativos como técnicos, ya que desde el principio se busca construir un relato sensible, riguroso y respetuoso de las memorias compartidas. A ello se suma la particularidad de que se trata de un proyecto completamente autofinanciado, sostenido por el compromiso colectivo de quienes lo impulsamos y por la convicción de que esta historia merece ser contada y preservada como parte de nuestra memoria colectiva.

La necesidad de producir una narración social para la elaboración del trauma infringido por eventos que se pueden mirar como genocidios, las representaciones de la cultura pasan a ser formas donde la comunidad encuentra un modo de narrar, y eventualmente elaborar lo que esas situaciones han generado (Kusminsky, 2020: 301). A su vez, la conexión con la memoria colectiva cobra relevancia en relatos sociales que son historias de vida. La recuperación y construcción de memoria, invita a no a olvidar, exige conocer y mirar los hechos para incidir sobre ellos (Soliz, 2017).

González y Tinoco (2012) Juárez, Arciga y Mendoza García, 2012) parten de la premisa de que la memoria colectiva emerge del pensamiento social, o bien que es este último la condición necesaria para que se forje. Esta memoria en sus producciones afecta los procesos identitarios que hace a los procesos de salud de las personas, recordamos para

constituarnos a nosotros mismos, para re-significar nuestra identidad en el presente. En los procesos psicosociales se corre el riesgo de “asignar a los miembros de una categoría social de un estatus ‘natural’, es decir se les dota de consecuencias simbólicas y de comportamiento” (pp. 253-254). Pero a la vez, en los procesos de memoria también podemos construir procesos de transformación personal y colectiva.

El límite entre la memoria individual y la colectiva es difuso, es el grupo quien da forma a nuestros recuerdos o dicho de otra forma, recordamos en la medida que conformamos un colectivo, por cercanía y por adopción de sus modos de pensar y hacer. Al mismo tiempo, el recuerdo sufre los efectos del tiempo, los acontecimientos vitales y los cambios del contexto social, y en la sumatoria, las diferentes perspectivas de lo que recordamos permiten la comprensión colectiva de lo que nos acontece. Así la historia e identidad de Paula, se vuelve texto de otras vidas, y de la sociedad. Puesto en perspectiva, pasado y futuro de las colectividades se vinculan a través de la memoria, sin memoria no hay continuidad ni hay tiempo.

En este sentido, el cine documental constituye una práctica audiovisual que permite abordar las historias desde una perspectiva de proximidad y reflexión. Su potencial radica en la capacidad de registrar y sistematizar experiencias situadas, articulando observación, interpretación y participación. Desde esta mirada, el documental no sólo da cuenta de realidades concretas, sino que también habilita procesos de comprensión y análisis de los desafíos que atraviesan los sujetos y

los colectivos. En este caso se abordan temáticas vinculadas con el contexto histórico previo a la dictadura cívico-militar eclesiástica de 1976, esta misma y la democracia con sus potencias para la reconstrucción de la identidad de Paula, las vivencias de familias con miembros desaparecidos, la crianza desde el amor y la verdad como puente para la reconstrucción identitaria, las políticas públicas como potencia, el rol de antropología forense, la identificación de cuerpos para que las familias puedan realizar procesos de duelo con sus muertos, entre otros.

Actualmente, el proyecto se encuentra en la etapa de edición y montaje, una fase particularmente compleja debido a las limitaciones de financiamiento que han acompañado gran parte del proceso y al esfuerzo sostenido que implica llevar adelante una producción documental de esta envergadura. La extensión temporal del proyecto, la multiplicidad de instancias de investigación, registro y sistematización, así como las condiciones materiales de producción, han representado desafíos significativos para el equipo de trabajo.

No obstante, estas dificultades no han debilitado el compromiso asumido desde sus inicios. Por el contrario, el proyecto continúa sosteniéndose a partir de una profunda convicción ética, política y colectiva en torno a la importancia de recuperar, preservar y difundir historias de vida atravesadas por la lucha por los derechos humanos. En este sentido, la continuidad de El Rompecabezas de Paula ha sido posible gracias a una práctica militante y comprometida, que durante años ha apostado a la construcción de memoria, a

la producción de conocimiento situado y a la generación de herramientas audiovisuales con capacidad de incidencia social y educativa. Este último compromiso dado desde la vida de Paula, como docente, de compartir su historia como herramienta de disputa política y sensibilización social.

Asimismo, se hace necesario mencionar que este proceso se desarrolla en un contexto sociopolítico particularmente desafiante para las iniciativas vinculadas a la promoción y defensa de los derechos humanos. Los espacios de investigación, extensión y producción cultural que trabajan sobre estas temáticas conviven con tensiones derivadas de discursos y políticas públicas que cuestionan, relativizan o deslegitiman consensos históricamente contruidos en materia de memoria, verdad, justicia y ampliación de derechos. En este escenario, la realización del documental adquiere una relevancia adicional, en tanto constituye una apuesta por la preservación de memorias individuales y colectivas, la visibilización de experiencias históricamente silenciadas y la reafirmación de los derechos humanos como horizonte ético y político fundamental para la construcción democrática.

En este marco, resulta fundamental sostener y fortalecer ámbitos de reflexión, producción de conocimiento y circulación de experiencias que contribuyan a problematizar estas cuestiones desde una perspectiva crítica y comprometida. Frente a escenarios de silenciamiento, desfinanciamiento y persecución simbólica hacia personas, colectivos e instituciones que trabajan en la defensa de los derechos humanos, adquiere especial relevancia la

generación de espacios que promuevan el debate público y la construcción colectiva de memorias.

La necesidad de mantener abiertas estas instancias de intercambio y reflexión resulta central para revisar concepciones arraigadas, interrogar los sentidos contruidos sobre el pasado reciente y habilitar nuevas preguntas surgidas de las experiencias de quienes protagonizan los procesos de búsqueda, restitución y recuperación de la identidad. En este sentido, la memoria no constituye un relato cerrado ni una construcción acabada, sino un campo dinámico de disputas, interpretaciones y resignificaciones permanentes.

Desde esta perspectiva, El Rompecabezas de Paula busca aportar a la construcción y preservación de la memoria colectiva a partir de una historia singular, entendiendo que las trayectorias individuales permiten iluminar procesos sociales más amplios. La recuperación de la identidad de Paula, así como la reconstrucción de los vínculos, afectos y contextos históricos que atravesaron su vida, constituyen una oportunidad para reflexionar sobre los desafíos contemporáneos de las políticas de memoria y sobre la vigencia de los derechos humanos como horizonte ético y político indispensable para el fortalecimiento de la democracia.

Apagar la pantalla, encender la palabra

Paola Susana Figueroa

paolafigueroa07@gmail.com

Irina Birman

iribirman@gmail.com

Gisel Muñoz

munoz.gisel@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Curricularización- Derechos Humanos-
Lectura*

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito presentar una experiencia en desarrollo enmarcada en el Proyecto de Extensión y Docencia (PED) “Apagar la pantalla, encender la palabra: experiencias literarias en y con la comunidad”, realizado en el marco de la asignatura Taller de la Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La asignatura se encuentra en el segundo año de la carrera y cuenta con un crédito horario cuatrimestral. La propuesta busca construir respuestas colectivas a problemáticas emergentes del territorio mediante prácticas universitarias comprometidas con la ampliación y garantía de derechos.

La experiencia se desarrolla junto a la Escuela N° 423 Brigadier Juan Manuel de Rosas, ubicada en el Barrio Primero de Mayo de la ciudad de San Luis, institución con la que la universidad sostiene un vínculo de trabajo territorial desde hace más de ocho años a través del Centro de Prácticas Sociocomunitarias de la FCH. Esta trayectoria compartida ha permitido construir una relación

basada en la confianza mutua, el reconocimiento de saberes y la planificación conjunta de acciones orientadas a fortalecer procesos educativos, culturales y comunitarios.

La propuesta se estructuró en dos momentos complementarios, una etapa de sensibilización y una etapa de intervención. La primera estuvo orientada a la construcción de una lectura crítica y situada del territorio mediante un mapeo social y comunitario realizado junto a la escuela y organizaciones barriales, que permitió reconocer problemáticas, potencialidades y revisar representaciones previas de las y los estudiantes sobre la comunidad. La segunda consistió en el desarrollo de talleres literarios con niñas, niños y familias, promoviendo experiencias compartidas de lectura y escritura orientadas a fortalecer el derecho a la cultura, la participación comunitaria y la construcción de vínculos a través de la palabra.

Universidad pública, derechos humanos y compromiso territorial

Pensar la educación superior desde una perspectiva de derechos humanos implica asumir que la universidad pública no sólo tiene la responsabilidad de producir y transmitir conocimientos, sino también la de intervenir críticamente junto a las comunidades, en las problemáticas sociales que atraviesan los territorios donde se inserta. Desde esta perspectiva, el abordaje de trabajo académico territorial deja de concebirse como una transferencia unidireccional de saberes para configurarse como una práctica dialógica de construcción colectiva de conocimientos, capaz de articular las demandas comunitarias con los procesos de formación académica.

La propuesta se inscribe en esta tradición crítica de la extensión universitaria latinoamericana, recuperando aportes que entienden el conocimiento como una construcción social situada y la relación universidad-comunidad como un proceso de aprendizaje mutuo. Desde esta mirada, las prácticas territoriales constituyen espacios privilegiados para la formación de profesionales comprometidos con la transformación social, capaces de reconocer la complejidad de los problemas educativos y de intervenir en ellos desde una perspectiva ética y política.

Asimismo, el proyecto se encuentra estrechamente vinculado con los procesos de curricularización de las prácticas sociocomunitarias en los derechos humanos impulsados por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San

Luis mediante la OCD 7/24. La incorporación de estas experiencias al trayecto formativo supone reconocer que la formación universitaria no puede reducirse a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que debe incluir experiencias que permitan comprender las desigualdades sociales, problematizar las relaciones de poder y construir herramientas para la ampliación efectiva de derechos.

En este sentido, la experiencia busca aportar a la formación de docentes capaces de leer críticamente la realidad, reconocer las necesidades de las comunidades con las que trabajan y construir propuestas pedagógicas comprometidas con la democratización del conocimiento y la justicia educativa desafiando los formatos académicos.

“La inclusión de los DD. HH. en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y la articulación con otros actores institucionales y sociales. La participación de los organismos de derechos humanos en estas instancias como lugar para el desarrollo de prácticas, la realización conjunta en actividades académicas y el trabajo en común sobre estas problemáticas, abre posibilidades para nuevos formatos académicos que deberán diseñarse y consolidarse en las universidades”. (Abrate, 2019:76)

El derecho a la lectura y a la cultura como eje de intervención

El proyecto surge a partir de una demanda construida colectivamente en espacios de diálogo sostenidos entre la universidad, la escuela y la comunidad. Particularmente, durante las Rondas Dialógicas con los Territorios impulsadas por el Centro de Prácticas Sociocomunitarias, docentes, familias y referentes comunitarios manifestaron una preocupación creciente en torno al debilitamiento de las prácticas de lectura y escritura en niñas y niños, así como por las transformaciones que el uso intensivo de dispositivos digitales produce en los vínculos familiares y en las formas de circulación de la palabra.

Lejos de reducir esta problemática a una discusión sobre tecnologías, la propuesta busca comprenderla como parte de procesos culturales más amplios que inciden en la construcción de subjetividades, en las experiencias de socialización y en el acceso a bienes simbólicos. En contextos atravesados por desigualdades económicas y culturales, los escasos espacios de las prácticas lectoras pueden profundizar brechas existentes y limitar las posibilidades de participación plena en la vida social y cultural.

Desde una perspectiva de derechos humanos, la lectura y la escritura no constituyen únicamente herramientas escolares o competencias lingüísticas, sino, al decir de Petit (1999), se convierten en instrumentos que posibilitan y amplían los márgenes de las prácticas culturales que habilitan la construcción de sentidos, el acceso a otros

mundos posibles, el ejercicio de la imaginación, la apropiación de la palabra y la participación en la vida democrática. Por ello, garantizar el derecho a la lectura implica garantizar condiciones para que todas las personas puedan acceder a experiencias significativas con la cultura escrita, independientemente de su origen social.

La literatura adquiere aquí una relevancia particular. Como práctica cultural, permite ampliar horizontes de experiencia, construir vínculos con otros relatos y generar espacios de encuentro donde la palabra circula y se comparte. En este sentido, promover la lectura literaria constituye una acción profundamente política, ya que contribuye a la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad y construir narrativas propias sobre sí mismos y sobre el mundo.

Esta propuesta pedagógica abordó la construcción de narrativas sobre sí mismos y sobre el mundo en torno a la literatura e implicó filiación a través de la palabra literaria. trabajar con una misma herramienta para poder compartir algo que tienen en común y así, afianzar vínculos.

Sensibilización, intervención y formación docente: construir respuestas colectivas desde el territorio

La propuesta se situó en la intersección entre sensibilización e intervención, entendiendo ambas

como procesos complementarios en la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con los derechos humanos. La sensibilización fue concebida como una instancia orientada a visibilizar problemáticas, promover la reflexión crítica y problematizar representaciones naturalizadas sobre los sujetos, los territorios y las desigualdades sociales. En este sentido, constituyó un momento central de la formación docente, permitiendo revisar supuestos y construir lecturas más complejas acerca de las realidades educativas y comunitarias.

Como parte de este proceso, las y los estudiantes del Taller de la Práctica Docente I realizaron un mapeo social y comunitario junto a la Escuela N° 423 Brigadier Juan Manuel de Rosas y diversas organizaciones e instituciones del barrio. Esta experiencia posibilitó construir una lectura situada de la realidad social, cultural y educativa del territorio, recuperando las voces de distintos actores comunitarios e identificando tanto las problemáticas como las potencialidades presentes en el contexto. Asimismo, el mapeo se constituyó en una instancia de sensibilización que permitió a las y los estudiantes confrontar prejuicios y representaciones frecuentemente asociadas a los sectores populares, problematizando miradas deficitarias y reconociendo los saberes, las estrategias de organización y las capacidades de construcción colectiva existentes en la comunidad.

El relevamiento permitió identificar preocupaciones vinculadas con las desigualdades en el acceso a bienes culturales y, particularmente, con las prácticas de lectura y escritura. Entre ellas se destacaron la escasez de espacios de lectura

compartida, la limitada circulación de libros en algunos hogares, el uso intensivo de dispositivos digitales y la disminución de instancias de diálogo intergeneracional mediadas por la palabra. Al mismo tiempo, se reconocieron numerosas experiencias de participación social y comunitaria sostenidas por la escuela, organizaciones barriales y referentes territoriales, que desarrollan cotidianamente acciones de acompañamiento, cuidado y promoción cultural. Esta mirada integral permitió comprender el territorio no desde una lógica centrada en las carencias, sino desde las capacidades organizativas, los saberes colectivos y las posibilidades de transformación construidas por la propia comunidad.

Por su parte, la intervención fue entendida como un proceso de construcción colectiva orientado a generar respuestas frente a las problemáticas identificadas. En consonancia con los planteos de Maritza Montero (2004), la intervención no fue concebida como una acción externa realizada por especialistas sobre una comunidad, sino como un proceso participativo de acción y reflexión construido junto a los sujetos involucrados. Desde esta perspectiva, la universidad no actuó sobre el territorio, sino con el territorio, reconociendo a la comunidad como protagonista y productora de conocimientos.

A partir de ello, se desarrollaron talleres literarios con niñas y niños, encuentros con familias y espacios de diálogo intergeneracional orientados a recuperar la lectura como experiencia compartida y fortalecer el derecho a la cultura. Estas acciones buscaron ampliar las oportunidades de acceso

a la lectura y la escritura, fortalecer los vínculos comunitarios y promover la circulación de la palabra como práctica cultural, educativa y política. La intervención se construyó desde una lógica de participación y co-construcción entre universidad, escuela y comunidad, favoreciendo procesos de apropiación colectiva y fortalecimiento de derechos.

Al mismo tiempo, la experiencia adquirió una profunda dimensión formativa. La propuesta se articuló con los propósitos del Taller de la Práctica Docente I, asignatura entramada al Centro de Prácticas Pedagógicas Sociocomunitarias en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Humanas, que concibe la formación desde la praxis como un movimiento permanente entre acción y reflexión. Las y los estudiantes participaron de instancias de observación, diagnóstico participativo, planificación, intervención y evaluación, construyendo herramientas que les permitieron comprender la complejidad de las prácticas educativas en contextos reales. En consonancia con Freire (1970), la experiencia territorial se constituyó en un proceso de aprendizaje mutuo, donde la transformación de la realidad estuvo estrechamente vinculada con la transformación de quienes participaron en ella. De este modo, sensibilización, intervención y formación docente se articularon en una misma apuesta político-pedagógica orientada a democratizar el acceso a la lectura, la escritura y la cultura como derechos fundamentales.

Conclusiones

La experiencia desarrollada a través del Proyecto de Extensión y Docencia “Apagar la pantalla, encender la palabra: experiencias literarias en y con la comunidad” permitió reafirmar la importancia de las prácticas sociocomunitarias como espacios de articulación entre formación docente, compromiso territorial y promoción de los derechos humanos. El trabajo realizado junto a la Escuela N° 423 Brigadier Juan Manuel de Rosas puso de manifiesto que las problemáticas vinculadas con la lectura y la escritura no pueden comprenderse únicamente desde una perspectiva escolar, sino que se encuentran atravesadas por dimensiones sociales, culturales y comunitarias que condicionan el acceso a los bienes culturales y la construcción de vínculos con la palabra.

El proceso de sensibilización, desarrollado a partir del mapeo social y comunitario, permitió construir una lectura situada del territorio, identificando problemáticas, potencialidades y estrategias de organización presentes en la comunidad. Asimismo, constituyó una instancia formativa para las y los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras, quienes pudieron revisar representaciones previas, problematizar prejuicios y reconocer la riqueza de los saberes construidos por la comunidad. Esta experiencia favoreció una comprensión más compleja de los contextos educativos y de las múltiples dimensiones que intervienen en la práctica docente.

Por su parte, las acciones de intervención desarrolladas a través de talleres literarios con

niñas, niños y familias evidenciaron la importancia de generar espacios de encuentro en torno a la lectura, la escritura y la producción cultural. Las actividades realizadas permitieron concebir a la palabra como herramienta de expresión, participación y construcción colectiva de sentidos, fortaleciendo los vínculos entre generaciones y promoviendo el acceso a experiencias culturales significativas. La elaboración de producciones literarias y artísticas mostró, además, la capacidad de la literatura para habilitar procesos de creación, reflexión e intercambio comunitario.

Desde la perspectiva de la formación docente, la propuesta permitió articular teoría y práctica en escenarios reales de intervención, fortaleciendo la construcción de una praxis crítica y comprometida con la transformación social. En este sentido, la experiencia constituye una expresión concreta de los procesos de curricularización de las prácticas sociocomunitarias en derechos humanos impulsados por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, reafirmando el papel de la universidad pública como institución comprometida con la democratización del conocimiento, la ampliación de derechos y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Subjetividad, Memoria y Derechos Humanos

Un análisis

Rosana Maricel Ramirez

romaricel@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Las tesinas o trabajos integradores finales de las licenciaturas de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER se encuentran en el tramo final de la formación de grado. Estas configuran producciones que estudiantes elaboran como último requisito para la obtención de la titulación de grado en carreras del campo de las ciencias sociales, psicología, artes visuales y música.

Se pretende en estos espacios que las y los estudiantes aborden temáticas o problemáticas específicas del campo profesional a fin de producir conocimiento, aprendizaje crítico y realizar aportes al campo disciplinar. Se ponen en juego aquí la formación específica de las disciplinas y las estrategias propias de la investigación, ya que estas producciones son resultado de un proceso de investigación.

Podríamos decir que la ciencia y la investigación tienen compromisos con el tiempo y el espacio en que se desarrollan. Si entendemos a la investigación como praxis social articulada, fundamentada y situada en concepciones del mundo, se produce siempre en relación a un contexto.

Desde una perspectiva crítica, investigar es profundizar en el conocimiento de los contextos y espacios de relaciones sociales. La producción de conocimiento a partir de la investigación, intenta ampliar los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad social, asumiendo los desafíos de problematizar la realidad y la práctica profesional.

Las y los estudiantes son convocados institucionalmente a profundizar en el conocimiento de un tema que sea de su interés, que les implique subjetivamente y que les permita culminar con su trayecto formativo. En esta oportunidad voy a centrarme en la experiencia de la Licenciatura en Psicología.

De acuerdo a las normativas institucionales el Trabajo Integrador Final (TIF) es una producción de conocimiento cuya temática forma parte de alguna de las áreas inherentes al campo de formación disciplinar y profesional de las y los licenciados en Psicología. Tiene como propósito que las y los estudiantes “investiguen” o “sistematicen experiencias” acerca de temáticas y/o problemáticas específicas del campo profesional en alguna de las áreas de formación de la carrera, a fin de producir

Palabras clave:

Memoria - Universidad - Conocimiento

conocimiento u obtener aprendizajes críticos sobre sus propias experiencias de formación.

El Tema del TIF refiere a problemáticas específicas del campo profesional vinculadas a las incumbencias del Licenciado/a en Psicología. Se inscribe en el área de formación profesional “Intervenciones en Psicología”: social-comunitaria, educacional, jurídico-forense, clínica, organizacional-laboral u otras, acorde a lo establecido en el Plan de Estudios de la carrera. Puede referenciarse en temáticas provenientes de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), Proyectos de Extensión, proyectos de investigación y/u otras experiencias originadas en contactos del estudiante con el campo profesional. Podrá ser abordado desde la perspectiva teórica específica del campo en que se posicionen las y los estudiantes. Debe contener una clara definición del área temática de interés, ser factible de abordar.

Es interesante aquí preguntarnos por las elecciones de las y los estudiantes en relación a los temas seleccionados para estudiar, por sus trayectorias de vida y por la universidad, ¿qué hace que futuros licenciados en Psicología focalicen su producción final en temas vinculados a la historia reciente? ¿qué diálogos establecen las disciplinas y la formación profesional con el contexto histórico social? ¿qué vínculos tiene la universidad con los derechos humanos? ¿cómo se articulan los saberes propios de cada disciplina y los derechos humanos?.

Este trabajo tiene como objetivo sistematizar y poner en diálogo diversas investigaciones de grado que abordan las secuelas del Terrorismo de Estado en Argentina y otras formas de violencia

institucional, planteando su aporte a la construcción de saber académico situado en el campo de los Derechos Humanos.

Las instituciones educativas y en particular la universidad con su potencial crítico y la posibilidad de formar ciudadanos, se han visto interpeladas por las experiencias autoritarias, sus efectos brutales y las huellas que perduran de un pasado bastante cercano y traumático, como lo ha sido la experiencia de las dictaduras cívico militares de los países del cono sur. Las historiadoras Marina Franco y Florencia Levín, han propuesto denominar a este nuevo campo historia del presente, historia muy contemporánea, historia de nuestros tiempos, historia reciente, convirtiéndose el pasado cercano en un objeto de investigación que puede ser abordado por diferentes disciplinas y de manera interdisciplinaria, lo que permitiría una comprensión más rica y compleja.

En ese sentido, este trabajo indaga, precisamente, sobre subjetividad, memoria y derechos humanos en las producciones realizadas por las y los estudiantes de la licenciatura en psicología.

En efecto, quienes han realizado sus TIF en esta temática se han propuesto realizar un aporte en clave local y regional, es así que dichas investigaciones se desarrollan en localidades como Paraná, Villa Elisa y Santa Fe. Es importante aquí resaltar que se contemplan las particularidades propias de estos lugares que compartieron la misma zona en la división impuesta por la dictadura que abarcó el II cuerpo del ejército. En su totalidad esas producciones proponen un abordaje cualitativo y la mayoría realiza trabajo de campo a partir de

técnicas como la entrevista en profundidad y el análisis documental.

En ese marco es posible destacar una profusa producción que indaga en las consecuencias que generó el terrorismo de estado, centrado en la sociedad y el trauma. Encontramos los siguientes ejes temáticos:

Procesos Psíquicos y Trauma, aquí las investigaciones se centran en las huellas psíquicas de la represión. Mientras Hermosa (2021) indaga en los procesos de tortura y estigmatización en ex-detenedos, Causa (2019) analiza la reconstrucción de la identidad en nietos restituidos como un movimiento de descubrimiento tras lo traumático -que se expondrá en el siguiente eje-. Por su parte, Cristóbal (2020) explora las representaciones de “familia” en hijos de desaparecidos, distinguiendo entre la familia de origen y el proyecto de familia propio.

En el primer estudio los resultados del análisis de los testimonios y de las historias de vida permiten conocer los procesos psíquicos a partir de la tortura en los CCD y de la estigmatización social que vivieron ex detenidos desaparecidos entrerrianos al haber sido liberados.

La investigación de Cristóbal se preguntó: ¿cuáles son las representaciones sobre familia en hijos de desaparecidos y/o asesinados en la última dictadura militar argentina, residentes en la ciudad de Santa Fe? Indagó las relaciones entre las representaciones sobre familia en estos hijos de desaparecidos y/o asesinados en la última dictadura militar argentina, residentes en la ciudad de Santa Fe y la ausencia temprana de sus padres en dicho contexto. Por otro

lado, recuperó las historias de vida de cada uno de estos hijos a partir de la desaparición y/o asesinato de sus padres; las vivencias sobre la ausencia de sus padres en el contexto del Terrorismo de Estado y las representaciones sobre familia de estos hijos.

Identidad y Filiación: el trabajo de Schiro (2021) profundiza en la filiación bajo condiciones de apropiación y falsificación, tratándola como una operación simbólica provocada por el terrorismo de Estado. Se trata de un estudio que indagó en las configuraciones y/o reconfiguraciones de la problemática de la filiación, en sujetos que fueron apropiados y su identidad falsificada, en la última dictadura cívica militar Argentina (1976-1983) y cuyas identidades fueron restituidas durante el periodo democrático.

Se complementa con la visión de Causa (2019) sobre las narrativas acerca de la construcción de Identidad en nietos recuperados. A partir del análisis de los relatos de los nietos restituidos se formularon puntos recurrentes sobre la reconstrucción de su identidad. Uno de los resultados obtenidos de las narraciones de los nietos es la liberación que experimentan luego de haber asimilado lo traumático de la vivencia. Reconocen que es una experiencia compleja y dolorosa, que se requiere tiempo para recomponerse psíquicamente y poder aceptar la situación. Aquellos que transitan este proceso de recomposición, se lanzan en un movimiento de descubrimiento. Implica dejar atrás las mentiras, remover las identificaciones, para poder apropiarse de la historia, de su lugar cotidiano, de su lugar en el deseo de los padres. De

este modo permite reinscribir su historia y su lugar en la transmisión genealógica.

Memoria Social, Reparación e Impunidad, aquí encontramos perspectivas que trascienden al sujeto víctima. En el TIF sobre Villa Elisa, Lambert (2022) analiza cómo la “gente común” -que no son familiares de desaparecidos, ni agentes pertenecientes a las fuerzas de seguridad- significa la dictadura, revelando procesos de negación influenciados por medios hegemónicos.

Ruggiero (2020) aporta la mirada de los profesionales que acompañan a las víctimas, centrándose en la noción de “reparación simbólica” a través de procesos judiciales. La investigación se abre por un lado, a interrogar aquellas significaciones, decires y discursos que atraviesan a cada uno de los distintos profesionales entrevistados al momento de pensar la reparación simbólica en las diversas víctimas o sobrevivientes del Terrorismo de Estado -puntualmente la dictadura militar argentina de 1976- a través de los procesos judiciales que se llevan a cabo en nuestro país. Desde allí, se analizan diversos determinantes psicológicos, históricos, sociales y políticos implicados en el hecho de considerar la posibilidad de una reparación simbólica a partir del procesamiento judicial. Y por otro lado, se propone generar un recorrido histórico, político y teórico no sólo de la última dictadura militar argentina, sino también del eje central que nos convoca, la reparación simbólica.

Por su parte, Uleriche (2022) introduce una ruptura temporal necesaria al analizar la impunidad y desaparición en democracia, exponiendo efectos

subjetivos similares al contexto dictatorial. Toma como objeto de estudio los efectos subjetivos de la impunidad en una madre respecto a la desaparición de su hijo, ocurrida en el año 1994, en la ciudad de Paraná.

Finalmente, Giménez (2019) se centró en conocer las significaciones subjetivas de hijas de represores que repudian el accionar de sus padres durante la última dictadura cívico-militar; la misma sustenta una base teórica con orientación psicoanalítica y se utilizó el encuadre de una metodología cualitativa. La realización de la investigación se llevó a cabo con hijas de represores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Ciudad de Mar del Plata, que conforman el colectivo de Derechos Humanos “Historias Desobedientes, Hijos, Hijas y Familiares de genocidas por la Memoria, la Verdad y la Justicia”.

Las Huellas de la Guerra: Malvinas, Trauma y Subjetividades Posbélicas, este eje agrupa investigaciones que analizan el conflicto bélico de 1982 no solo como un evento histórico, sino como un trauma psíquico y social que demanda elaboración.

Aquí aparecen lo Traumático y su transmisión en los trabajos de Berta (2012) y Chiama (2011) que se centran en la categoría de “lo traumático”. Berta indaga específicamente en la elaboración y transmisión de ese trauma, mientras que Chiama establece una conexión temporal entre lo vivido en el campo de batalla y la actualidad, sugiriendo que la guerra no es un evento cerrado, sino un proceso psíquico persistente.

Los efectos psicológicos y psicosociales de la guerra son abordados por Borini (2010) que analiza éstos en los combatientes, aportando una mirada integral sobre las secuelas del enfrentamiento. Por su parte, Chiama (2011) introduce la categoría clínica de neurosis traumática y la vincula con la significación social de la guerra, evidenciando cómo el reconocimiento (o la falta de él) influye en la salud mental de los veteranos.

La “Desmalvinización” y el Vínculo Familiar son trabajados en la investigación de Reniero (2014) lo que resulta crucial al introducir la categoría política y social de “Desmalvinización”. Su estudio analiza cómo este proceso de invisibilización impactó no solo en los veteranos, sino también en sus vínculos familiares, estableciendo un puente entre el trauma individual y el tejido social primario.

Volviendo al objeto central de esta ponencia, podemos advertir que, en la mayoría de los estudios presentados, observamos que el psicoanálisis actúa como el marco teórico predominante y transversal, permitiendo conceptualizar el trauma, la identidad y la memoria desde la subjetividad.

Estas investigaciones constituyen un aporte fundamental al campo de los derechos humanos, demuestran que la investigación de grado puede abordar temas de alta complejidad ética y social mediante el rigor de la investigación cualitativa. Podemos observar en términos de la territorialidad, que la producción académica analizada no se queda en generalidades del plano nacional, sino que sitúa el conocimiento en localidades específicas que permite entender cómo el terrorismo de Estado y la impunidad operaron en diferentes localidades.

A su vez que los trabajos de grado logran elevar el testimonio y la narrativa personal (ya sea de nietos, madres o vecinos) al estatus de objeto de estudio científico, rescatando la subjetividad implicada en todo proceso de producción de conocimiento.

En conclusión, estas tesinas y trabajos finales no solo cumplen un requisito académico, sino que funcionan como dispositivos de memoria activa. Aportan a la universidad una función social clara: la de procesar, a través de la ciencia, las heridas abiertas de nuestra historia reciente y presente, reafirmando el compromiso ético de la disciplina psicológica con los Derechos Humanos.

Los valores democráticos en la educación superior

María Cecilia Gaiser

ceciliagaiser@gmail.com

Melina Clara Kloster

mlckloster@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa

Palabras clave:

*Valores Democráticos - Educación Terciaria
Enseñanza*

Los procesos de democratización a los que hemos asistido en nuestra sociedad en los últimos cuarenta años, con sus avances y retrocesos, han estado basados en consensos tácitos sobre la ampliación de derechos como base y pilar para la concreción real de los ideales democráticos. En este sentido, la democracia no solo se identifica en las formas y procedimientos que garantizan la voluntad popular, sino en su carácter sustancial dado por el respeto de los derechos fundamentales de las personas. En este sentido, Ana Ulloa concluye que la democracia sustancial contiene dos elementos constituyentes: el consenso reflexivo basado en la racionalidad con sentido fuerte y el respeto al coto vedado de los derechos humanos por lo que “una auténtica democracia está formada por la democracia formal y la democracia sustancial” (210); dicho de otra manera, se trata de una democracia jurídica o procesal constituida por el aspecto técnico o procedimental que configura el Estado de derecho y una democracia ética o política que remite a la racionalización del consenso que debe ser “de cierto tipo. [...] Debe ser un consenso universal producto del diálogo, la reflexión y el compromiso” (193).

En el contexto de las agendas internacionales contemporáneas orientadas al desarrollo sostenible, la educación ocupa un lugar central como herramienta estratégica para la consolidación de los valores democráticos y la promoción de los derechos humanos. En esta línea, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas reconoce a la educación como un derecho humano fundamental e incorpora su fortalecimiento entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos el 25 de septiembre de 2015 por los líderes mundiales que integran la Organización de Naciones Unidas. Los ODS configuran un conjunto de objetivos globales focalizados en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de todas las personas, entre otros, e integran la nueva agenda de desarrollo sostenible con metas a ser alcanzadas en 2030. Particularmente, el ODS 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de toda la vida. Además de sostener y propiciar la educación primaria y secundaria gratuitas, este objetivo contempla, entre otras metas, la garantía de igualdad de acceso a los distintos niveles educativos, la eliminación de las desigualdades

asociadas al género y a las condiciones socioeconómicas y el afianzamiento de trayectorias formativas de calidad para toda la población. Desde esta perspectiva, el acceso universal a una educación gratuita, obligatoria, laica, inclusiva y de calidad se constituye como una condición indispensable para la construcción de sociedades más justas, democráticas e igualitarias en las que se reduzcan las desigualdades sociales y de género.

Los consensos que dotan de sustancia a las formas democráticas se ven resquebrajados en la actualidad por los discursos y prácticas que promueven grupos vinculados a centros de poder neoliberales, tecnocráticos y de las nuevas derechas mundiales, mientras que -en consonancia con los intereses políticos y económicos de estos sectores- el Estado se retira de su rol como garante de los derechos de sus ciudadanos.

En contrapartida, los espacios educativos de todos los niveles, pero especialmente en el nivel superior donde se forma a los futuros formadores, asumen como tarea irrenunciable la formación de ciudadanos activos. Norberto Bobbio (1986) señalaba hace varios años entre los valores democráticos el ideal de la tolerancia, la no violencia, el cambio gradual de la sociedad mediante el libre debate de las ideas y el cambio de la mentalidad y la manera de vivir. Estos irrenunciables nos convocan a reflexionar acerca de las propias representaciones del colectivo docente que constituyen los supuestos que orientan el desarrollo de saberes y prácticas áulicas.

En esta aproximación inicial y exploratoria, nos proponemos, diseñar, gestionar y evaluar

herramientas de investigación cualitativa a fin de presentar y analizar la información recopilada en torno a una muestra acotada conformada por las respuestas obtenidas a un cuestionario implementado en el grupo de docentes de las carreras Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Profesorado de Educación Primaria (PEP) del Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal" de Santa Rosa, La Pampa.

Para la recolección de información se diseñará un instrumento de indagación de carácter cualitativo (Leite *et al.*, 2024) que será distribuido entre los docentes de la institución seleccionada. El dispositivo se estructurará en torno de tres dimensiones de análisis. En primer lugar, se solicitará información acerca de la asignatura y el nivel educativo en el que los participantes desarrollan sus prácticas de enseñanza (secundario, terciario, universitario o de posgrado). En segundo término, se indagará sobre las concepciones vinculadas a los valores democráticos. Finalmente, se propondrá la elaboración de una narrativa autobiográfica centrada en experiencias, situaciones o episodios de la práctica docente relacionados con la enseñanza de los contenidos de su disciplina y su articulación con la formación en valores democráticos.

La información obtenida nos permitirá elaborar las primeras hipótesis para construir un marco teórico y metodológico que se implementará posteriormente en proyección a un trabajo de mayor alcance.

Referencias

- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*.
- Ulloa, A. L. (1999). "Democracia sustancia y el coto vedado de los derechos humanos". *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 10, 191 -218.
- Nussbaum, M. (2023). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Leite, A., Martagón, V. y otros (2024). "Narrativas y evaluación: Encuentros, posibilidades y rupturas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17, pp. 39-55.

Cátedra Abierta de Derechos Humanos

Alejandra Pittaluga

mapitta@unsj-cuim.edu.ar

Maria Jimena Trotteyn

jtrotteyn@gmail.com

Nilda Mendoza

nildamza1209@gmail.com

Guillermo Orlando Tur

guillermotur@unsj-cuim.edu.ar

Juan Caballero

cabiollerojuan@gmail.com

Gonzalo Mendoza

gmendoza@unsj-cuim.edu.ar

Yamila Dubokovic

yamiladubokovic@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Cátedra Abierta - Derechos Humanos
Curricularización*

Justificación

La Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDHH), dependiente del Consejo Interuniversitario (CIN), fue creada en 2018 y elaboró un programa de apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los Derechos Humanos en las Universidades Públicas argentinas. En su Acuerdo Plenario 1169/22 el CIN apoyó la curricularización y el fortalecimiento de los DDHH en los trayectos formativos de pregrado y grado de las Universidades Públicas.

En este sentido, las Universidades Públicas deben respetar y promover el ejercicio del derecho al conocimiento y construcción de saberes de toda la comunidad, sin discriminación por edad, instrucción previa, género, origen u otros. Por ello, es fundamental para la Universidad difundir y educar en todo lo referente a los derechos humanos desde distintas perspectivas, no sólo desde la jurídica, sino generando espacios de conocimiento y debate sobre hechos sociales y políticos que puedan poner en tensión los derechos humanos.

La Universidad Nacional de San Juan, desde el año 2022 institucionalizó el Programa de DDHH de la UNSJ dependiente de la Secretaría de Extensión

(Res. 1043-22-CS). Este Programa busca fortalecer los conocimientos sobre DDHH, promover su curricularización dentro de la universidad, formar una Universidad más plural, profundizar su vínculo con organizaciones sociales y el Estado. En este marco, la propuesta aquí presentada formaría parte del mencionado programa, de manera de articular acciones de forma sostenida en el tiempo con todas las unidades que conforman la UNSJ.

Se propone la Cátedra Abierta de Derechos Humanos como un espacio de construcción democrática, promotora a su vez de una relación participativa con la comunidad. En el marco de la educación pública, laica y no arancelada, esta cátedra constituirá un espacio de estudio y acción a favor de la defensa de los DDHH abierto al ámbito académico y a la comunidad en general. En este espacio se llevarán a cabo actividades de docencia e intercambio de saberes en relación con los fundamentos y objetivos de los derechos contenidos en los instrumentos que conforman el sistema de DDHH.

Se propone esta Cátedra Abierta como un ámbito permanente de vinculación entre los integrantes de la Universidad Nacional de San Juan, a través

del Programa de DDHH (docentes, nodocentes, egresados y estudiantes); los organismos de DDHH; organizaciones sociales y la comunidad en general. Estas acciones sentarán sus bases en la participación plena, la promoción de valores democráticos y la vigencia, protección y defensa de derechos, así como en la acción organizada y sostenida contra todo aquello que represente una amenaza al ejercicio de los mismos.

Objetivos

La Cátedra Abierta de DDHH tendrá como objetivos constituirse en un espacio de opinión, debate, difusión e intervención pública en las problemáticas atinentes a los mismos, constituyendo un ámbito abierto a personas e instituciones directamente interesadas en su defensa; en este marco se propone:

- Procurar la construcción y preservación de la memoria de los hechos vinculados con los DDHH.
- Generar actitudes críticas capaces de detectar y denunciar todo atropello a los DDHH.
- Proponer caminos alternativos de sensibilización y concientización de toda la comunidad universitaria y demás niveles del sistema educativo y la sociedad sanjuanina en lo atinente a los DDHH.
- Propiciar la participación activa en la salvaguarda de los DDHH.

Para ello, se propone la creación de una comisión organizadora coordinada por la Coordinación del Programa de Derechos Humanos de la UNSJ, para realizar acciones en conjunto con organizaciones civiles y gubernamentales; participar en foros, congresos, jornadas; así como generar acciones de difusión y concientización. Estas acciones son las que formarán parte de los créditos para quienes sean estudiantes de la UNSJ, y al mismo tiempo estarán abiertas al público en general que esté interesado en participar.

La Cátedra Abierta estará conformada por un equipo docente de diferentes disciplinas, que además de abordar los derechos humanos en general, abarcarán problemáticas específicas: educación, género, niñez y adolescencia, terrorismo de Estado en Argentina y en el mundo, genocidios, sistema penal, derecho a la tierra, entre otros.

Las actividades de docencia de la Cátedra Abierta de Derechos Humanos tendrán como objetivos específicos constituir un ámbito permanente de discusión, construcción de conocimiento, reflexión crítica y difusión de DDHH como concepto inescindiblemente ligado a la acción y al compromiso democrático. Entre estos objetivos específicos se mencionan:

- Implementar contenidos acerca de los DDHH en la formación de pregrado, grado y posgrado en la UNSJ.
- Incentivar el interés y reconocer la importancia de los DDHH propiciando la capacidad crítica de los asistentes.

- Potenciar el estudio de los fundamentos teóricos de los DDHH como saber acerca de los derechos del hombre, la sociedad y la naturaleza.
- Visibilizar el desarrollo de los DDHH en la sociedad argentina, latinoamericana y del resto del mundo.

Actividades

Cada año se elevará al el Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan, un cronograma con las diferentes actividades, seminarios y/o foros de debates que se desarrollarán a lo largo del ciclo lectivo, los que formarán parte de los contenidos de esta cátedra. A modo de ejemplo:

Seminarios

- Derechos Humanos, Genocidios y Crímenes de Lesa Humanidad
- Derechos Humanos: sujetos, problemáticas y perspectivas
- Infancias, control social y derechos humanos
- El derecho a la identidad. Políticas de género y diversidad sexual
- Derechos Humanos en Latinoamérica
- Juicios de Lesa Humanidad: la comunidad educativa de la UNSJ como testigo y actora del proceso de memoria, verdad y justicia

- Los derechos humanos como eje de la práctica política y social

Conversatorios

- La Cátedra Abierta de Derechos Humanos organizará debates sobre temas de DDHH generalmente vinculados a nuestra realidad más próxima. Serán invitados a exponer actores protagónicos de la situación a tratar, militantes de organizaciones sociales y de DDHH, especialistas, docentes, nodocentes, egresados y estudiantes de la UNSJ, para presentar un aporte desde diferentes miradas. Luego se abrirá el espacio para que quienes asisten pregunten, planteen problematizaciones y compartan reflexiones.

Dimensión académica

La Cátedra Abierta de Derechos Humanos busca posibilitar el diálogo entre diversos actores y sociabilizar experiencias globales, explicativas y proyectivas del ejercicio de los DDHH.

Desde la perspectiva del estudiantado se espera que la transversalidad e interdisciplinariedad de la Cátedra permita obtener una mirada integral y polisistémica de los procesos de construcción de la defensa de los DDHH en clave de Memoria, Verdad y Justicia, o de cualquier otra violación a los DDHH, y al mismo tiempo propenderá al desarrollo

de capacidades e integración de los contenidos al ejercicio profesional. Esta perspectiva en las prácticas educativas de pregrado, grado y posgrado conllevarán sin lugar a dudas a una formación integral y comprometida de nuestros egresados con la sociedad, objetivo ineludible de la educación pública argentina.

La Cátedra Abierta de Derechos Humanos, desarrollará sus actividades con un crédito total equivalente a sesenta (60) horas (representando entre 2 y 2,5 créditos totales), de modo que se pueda considerar en la currícula de las carreras que se dictan en la UNSJ como asignatura electiva, cumpliendo con la normativa vigente (según reglamento de materias electivas) de cada Plan de Estudio.

El/la estudiante que curse esta Cátedra deberá haber cumplido con una asistencia mínima del 80% a las distintas actividades propuestas y elaborar un trabajo integrador, exposición o monografía que será evaluada y calificada con nota. Posteriormente, el listado de estudiantes que aprueben esta asignatura será elevado a la Secretaría Académica de la unidad correspondiente, quien podrá proseguir con el trámite administrativo para el reconocimiento de estos créditos en cada carrera.

Referencias

- Gándara Carballido, M. E (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Juventudes*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico: una guía educativa*. Buenos Aires.
- Perceval, M. C. (2012). *Pensar en Derechos*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Pisarello, M. V. y Ramírez, R. (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

El Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa a diez años de su implementación

Lecciones y experiencias

Victoria Noemí Kandel

kandelv@gmail.com

Andrea Beatriz Vallejos

vallejos.ab@gmail.com

Natalia Gabriela Naz

nataliagnaz@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos – Curricularización
Universidad*

Introducción

En este resumen queremos compartir la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires. El Seminario comenzó a dictarse en el primer cuatrimestre del año 2014, de manera obligatoria y transversal para quienes cursen carreras de pregrado y grado, aborda los principales temas, problemáticas y perspectivas en materia de derechos humanos, con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales con compromiso en su respeto y defensa, desde un enfoque interseccional que transversalice la perspectiva de género.

Respecto a su organización, el mismo tiene una duración cuatrimestral (64 horas), puede cursarse en modalidad presencial o virtual y, también en febrero se implementan comisiones intensivas.

En 2025 funcionaron 13 comisiones en cada cuatrimestre, las cuales fueron transitadas por aproximadamente 900 estudiantes de los cuatro departamentos académicos de la Universidad.

En esta ponencia queremos compartir dos dimensiones relacionadas al seminario: en primer lugar, a partir de la experiencia acumulada en el año 2025 se realizó un cambio en el programa de la asignatura. Queremos en esta presentación compartir los cambios en las temáticas y contenidos del curso. En segundo lugar, compartir las percepciones de las y los estudiantes sobre su experiencia de formación en derechos humanos. En particular, sobre la pertinencia de aprender derechos humanos y el posible vínculo de ello con sus carreras.

La experiencia UNLa

La UNLa se define institucionalmente como una universidad “urbana y comprometida” con la comunidad, que busca crear y distribuir conocimiento por medio de la investigación, la cooperación y la docencia atendiendo a las problemáticas sociales, nacionales y regionales, promoviendo en todo momento la educación con inclusión.

Recorriendo la UNLa, observamos que la misma cuenta con una oferta de 20 carreras de pregrado (2 Tecnicaturas y 18 Títulos intermedios), 30 carreras de grado (21 licenciaturas y 9 ciclos). Las carreras están agrupadas en 4 departamentos: Desarrollo productivo y Tecnológico, Humanidades y Arte, Planificación y Políticas Públicas y Salud Comunitaria).

Conviene aclarar que el Salud Comunitaria tiene 6.680 estudiantes en grado y pregrado, el Departamento de Desarrollo productivo tiene una matrícula de 6.577, el Departamento de Humanidades y Artes tiene 4.602 estudiantes, mientras que el Departamento de Planificación y Políticas Públicas tiene 3.172 estudiantes. Las y los estudiantes activos/as regulares de carreras de grado y pregrado suman en total 21.031 en 2025, según la agenda estadística de la Universidad.

Desde este anclaje, el Seminario de Justicia y Derechos Humanos configura una experiencia pionera que, a diez años de implementación, presenta algunos desafíos que compartimos a continuación.

Modificación del Programa

La primera transformación se vincula con los cambios introducidos en el programa, sus contenidos y los modos de dialogar con las carreras que transitan las y los estudiantes. Actualmente

se organiza en un módulo general y un módulo orientado.

En el módulo general se trabaja el proceso histórico de formación de los DDHH y se abordan las graves violaciones a los DDHH en nuestra región para finalmente centrarnos en el trabajo en torno a las desigualdades estructurales. En este marco la mirada se centra en la construcción de conocimientos centrados en la voz de las y los estudiantes, en sus trayectorias y en el vínculo que podemos tejer con las nociones de igualdad/desigualdad, justicia e injusticia.

En el módulo orientado se promueve el desarrollo de competencias básicas para conocer y aplicar los aportes desde el enfoque de derechos humanos a los distintos campos problemáticos y saberes e impulsar una mirada sobre la profesión y su ejercicio que esté inmersa y sea interpelada por el paradigma de los derechos humanos como modo de ver el mundo. Dentro de este módulo pueden optar por diferentes contenidos entre los siguientes:

- **La responsabilidad de las empresas en la protección de los derechos humanos:** las relaciones de los derechos humanos con diversas actividades productivas: diseño industrial, turismo, organización del trabajo y derechos humanos. Economía, empresas y dictaduras. Una aproximación a instrumentos internacionales, regionales y nacionales sobre producción, trabajo y derechos humanos.
- **El Ambiente como un derecho humano:** la educación ambiental como responsabilidad del Estado. Ley Yolanda. El derecho humano a un ambiente sano como condición indispensable

para el ejercicio pleno de los derechos fundamentales. La obligación de los Estados de prevenir daños ambientales que afecten la vida, la salud y la dignidad de las personas. Una aproximación a instrumentos internacionales, regionales y nacionales sobre ambiente y derechos humanos.

- **Derecho a la salud como derecho humano:** dignidad humana en los tratamientos de salud, discapacidad y salud mental. Las perspectivas de género en la salud. Los estándares de derechos humanos y los alcances de las políticas de salud pública. Equidad en salud, parto respetado, ética y derechos en salud. Salud, subjetividad y trabajo desde una perspectiva de derechos. Una aproximación a instrumentos internacionales, regionales y nacionales sobre salud y derechos humanos.
- **Cultura, arte y derechos humanos:** derechos humanos, comunicación y lenguaje. Arte y derechos humanos. El arte como canalización de luchas, reclamos y demandas, también como herramienta para tramitar el dolor. Nuevos temas de diversidad cultural y derechos humanos. Aproximación a instrumentos internacionales, regionales y nacionales sobre comunicación, cultura y derechos humanos
- **Políticas públicas con enfoque de derechos humanos:** el Estado en todos sus niveles y la implementación de estas políticas. Las herramientas del sistema para la protección de los derechos humanos. El enfoque de derechos humanos para la planificación de las políticas públicas, diseño, implementación, monitoreo.

- **Trata y formas contemporáneas de esclavitud:** conceptualización. Tipos de explotación (sexual, laboral, militar, servidumbre, matrimonio). Elementos que configuran la trata de personas. Nuevas modalidades de captación y de explotación (entornos digitales, grupos coercitivos que adoptan la estructura de sectas, turismo, economía privada, venta y adopción ilegal, subrogación de vientres, entre otros). Normativa internacional y nacional aplicable. Situación de la República Argentina. El enfoque de derechos humanos con mirada interseccional (género, edad, etnia, clase, discapacidad, religión, sexualidad, situación migratoria) para abordar estas problemáticas. Indicadores internacionales y nacionales de medición y evaluación. Educar en la prevención y en la creación de entornos seguros para niños, niñas y adolescentes (NNA).

Sabemos que junto a estas habilidades que permiten el desempeño profesional, conviven otros saberes que van formando a quienes transitan la universidad, como es el caso de la EDH y la perspectiva de género por ejemplo. En ese sentido el Seminario, en particular, pero la EDH en general constituyen espacios privilegiados para la reflexión crítica.

Percepciones estudiantiles

Los datos que compartimos corresponden a la encuesta implementada durante el primer y segundo cuatrimestre del año 2025, que corresponden a 210 respuestas. La edad de quienes participaron de la encuesta se encuentra dentro del rango 17 a 47, el promedio es de 25 años. Respecto al género, el 52% (n=109) se reconocen como varones mientras que el 47% (n=98) como mujeres y el 1% (n= 2) restante como personas no binarias y una persona que prefiere no responder la pregunta.

A continuación compartimos las respuestas vinculada a las percepciones sobre los aportes del Seminario en relación a tres aspectos:

- **Relación con Carreras:** el 80% identifica relación directa o indirecta con su disciplina. Asimismo un 71% tienen algún grado de acuerdo con que el seminario le brindó una perspectiva más integral para ejercer la profesión. El 71% tiene algún nivel de acuerdo con que el Seminario le ayudó a identificar temas o problemas nuevos que se relacionan con su campo profesional.
- **Pensamiento Crítico:** en líneas generales el 85% indicó que el Seminario le ayudó a desarrollar un pensamiento crítico. A su vez, de estxs estudiantes, el 56% indicaron estar “muy de acuerdo” con el aporte de una mirada crítica. Este dato nos indica que este objetivo es ampliamente compartido por el estudiantado.
- **Cambio de Perspectiva:** respecto a un posible cambio de perspectiva sobre los derechos humanos propiciado por el seminario, el 84%

señala que el éste contribuyó a modificar su antigua percepción.

Sobre la última dimensión compartimos algunas frases de las y los estudiantes:

Ahora puedo reconocer de manera más efectiva cuando se viola u omite uno o varios de mis derechos y me ayudó a saber de qué manera puedo actuar para defender tanto mis derechos como el de los demás. (varón, 22 años, Sistemas)

Previamente al Seminario mi conocimiento sobre los DH era prácticamente nulo. Así que agradezco que esta materia haya sido capaz de incluirlos en mi vida y generar tanto interés por ellos, sabiendo que es un derecho conocer nuestros propios derechos. (mujer, 21 años, Turismo)

Cambió un poco mi forma de ver los derechos humanos. Antes los tenía más asociados a lo legal o a lo histórico, pero ahora los entiendo como algo que está presente en lo cotidiano. Como estudiante de diseño y comunicación visual. (varón, 23 años, Diseño y Comunicación Visual)

Reflexiones finales

En el presente resumen nos propusimos compartir la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos a partir de los cambios ocurridos en el último tiempo y las percepciones de quienes transitan como estudiantes el espacio.

Lo compartido permite destacar la importancia de la revisión permanente, por medio del la implementación y análisis de las encuestas dirigidas

a estudiantes por parte del equipo de investigación, en particular en relación a las prácticas y al seminario en tanto espacio de EDH con el fin de entender cómo perciben las y los estudiantes los aportes de los derechos humanos a su formación y práctica profesional.

En ese mismo sentido la modificación del programa fue producto y contuvo las inquietudes, opiniones y aportes de las y los estudiantes sobre el aporte del Seminario a sus trayectorias académicas.

Referencias

Universidad Nacional de Lanús (2025). *Agenda Estadística 2025*. <https://www.unla.edu.ar/documentos/Agenda%20Estad%C3%ADstica%202025.pdf>

La ESI como derecho garante de derechos

Retrospectiva, debates y reflexiones actuales del proceso de implementación de la ESI en el Colegio Central Universitario (San Juan)

Carla Castellazzo

carlacastellazzo17@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Nos proponemos reflexionar sobre la experiencia de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Central Universitario Mariano Moreno (CCUMM), dependiente de la Universidad Nacional de San Juan. Entendemos que la ESI es fundamental para garantizar los derechos humanos en la educación pues hace efectivo el derecho de infancias y adolescencias a recibir educación, a estar informadxs y a cuidar su salud física, mental y social, y lo hace a través de actividades y contenidos que apuntan a desarrollar una mirada crítica respecto a la sexualidad, las concepciones del cuerpo, los vínculos y el desarrollo de la afectividad, las desigualdades de género, las representaciones sociales y el trato hacia las sexualidades disidentes de la heteronorma, y en general a las minorías, tanto en el presente como en la historia, reconociendo los derechos conquistados y los que restan por conquistar.

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral fue aprobada en 2006, sin embargo el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan no adhirió a ésta hasta 2018 (y al día de hoy no la aplica).

En el CCUMM, que depende de la Universidad, hubo algunas charlas impulsadas por el Centro de Estudiantes pero la ESI no fue promovida desde la institución hasta el año 2023, aunque si se fueron desplegando algunas experiencias áulicas y talleres de formación docente desde 2011.

Experiencias y reflexiones en el camino de la implementación

A partir del año 2011, comenzamos a introducir la ESI en algunas asignaturas a partir de la decisión de algunas docentes. En los años 2012 y 2013, organizamos talleres de formación docente que sirvieron para comenzar a plantear la necesidad e interiorizarse con el tema, aunque con poca asistencia.

Creemos que la resistencia provenía, en buena medida, de la educación que hemos recibido lxs adultxs y de los valores hegemónicos en una provincia como San Juan, conservadora y apegada a la tradición, con fuerte influencia de la Iglesia

Palabras clave:

ESI - Implementación - Reflexiones

Católica, y también de la predominante perspectiva biologicista que presupone el binarismo sexual y la sexualidad solamente vinculada a lo reproductivo. Además, como la sexualidad es parte intrínseca de nuestra constitución subjetiva, se pone en juego nuestra persona de forma íntegra, nuestros valores y costumbres, aunque esto también puede ser una ventaja ya que al ser temáticas conocidas por todxs, todxs sabemos algo sobre sexualidad, planteándose así un plano de igualdad en el terreno del saber entre docentes y estudiantes.

Una de las consecuencias más interesantes de la curricularización de la ESI es que este plano de igualdad transforma necesariamente el rol tradicional del/de la docente, ya que deja de ser el/la propietarix exclusivx de los conocimientos, para ser unx poseedorx más entre otrxs. Esto no significa que se elimine la figura del/de la docente sino que se transforma. No deja de ser la “autoridad” en el aula pero no la ejerce en un plano de superioridad epistemológica, en el que tener el monopolio del conocimiento permite declarar qué es lo correcto y lo incorrecto, sino que intenta abrir un espacio de intercambio igualitario, con su consiguiente correlato en el desarrollo del vínculo pedagógico, con el fin de entablar relaciones de diálogo y confianza que propicien un ambiente cómodo para todxs, generando un espacio en común donde encontrarnos con el deseo de conocer/nos.

También en 2013 se realizó una encuesta a docentes y personal del colegio que se refería especialmente a lo que ya hacemos, aún sin darnos cuenta, y que educa en la sexualidad a alumnos y alumnas. Los resultados nos hablaron de que

la sexualidad era parte de la cotidianeidad de la escuela, aunque de forma implícita ya que ésta era asociada más que nada a las relaciones sexuales.

Si bien algunas docentes seguimos trabajando la ESI en nuestros espacios curriculares, esto no tuvo repercusiones institucionales hasta el después de la pandemia de Covid-19, cuando la multiplicación de casos de alumnxs con problemas emocionales y de salud mental -haciendo emergencia con suicidios, autolesiones, trastornos alimentarios, ansiedad, dificultad de desarrollo de habilidades sociales, entre otros- movilizó la institución y recargó la necesidad de abordar la ESI. Desde algunas integrantes del gabinete psico-social-pedagógico, el cual posee en general una visión más restringida a la psicología individual, se comenzó a plantear el urgente despliegue de la ESI, frente al reclamo de lxs studentxs (con pancartas y sentadas incluidas) al grito de “¡queremos salud mental!”. A esto se sumó la visibilidad de algunxs alumnxs que se asumen abiertamente como homosexuales, como no binaries, o transicionando de un género a otro, que obligó a tomar decisiones, por ejemplo a la hora de hacer un viaje y distribuirlos en las habitaciones del hotel: ¿Con quién va a dormir le no binarie? ¿Con las chicas o con los chicos? ¿Ponemos al homosexual con otros varones? ¿Qué harán en las habitaciones? Apareciendo, nuevamente, el temor de “lo que pueda pasar” por no tener una sexualidad normalizada y por ser menores de edad.

Entonces, la institución buscó incentivar a lxs docentes a que trabajaran lo emocional, contenerles también en su propia emocionalidad, y organizar charlas y talleres, algunas conjuntamente con

el Centro de Estudiantes, con la perspectiva de derechos de la ESI.

Es posible que estas emergencias, sumadas al trabajo persistente que se venía realizando hace años, haya movilizó a todo el personal del colegio -que se sentía huérfano de herramientas para afrontar la situación- a abrirse a la ESI, aunque la mayoría tomándose de aquellos contenidos que hacen foco en la afectividad, la emocionalidad y lo vincular, sin problematizar la matriz binaria y heterosexual, e incorporando una perspectiva de derechos pero en un sentido restringido, liberal e individualista: no habría necesidad de “estar de acuerdo” con la identidad de género o la orientación sexual de nuestrxs estudiantes, “cada cual hace lo que quiere”, “si quiere que lo llame como varón -a pesar de ser mujer- lo llamaré como tal, ya que aunque no me parezca algo natural o normal, hay que respetarlo”. La libertad entendida como algo individual y al individuo como portando sus propios valores y “tolerando” los de los demás.

En este sentido podemos tomar las palabras de Guacira López Louro (1999):

El reconocimiento del “otro”, de aquel o de aquella que no participa de los atributos que poseemos, es hecho a partir del lugar social que ocupamos. De modo más amplio, las sociedades realizan esos procesos y, entonces, construyen los contornos demarcadores de las fronteras entre aquellos que representan la norma (que están en consonancia con sus patrones culturales) y aquellos que están fuera de ella, en sus márgenes. En nuestra sociedad, la norma que se establece, históricamente, remite al hombre blanco, heterosexual, de clase media urbana

y cristiano y esa pasa a ser una referencia que no precisa más ser nombrada.

La autora brasileña analiza la manera en que las pedagogías y las dinámicas institucionales educativas construyen sujetos que se ajusten a esta norma, o a lo que Connell (2001) llama “régimen de género”, en tanto el género está embebido en un conjunto de disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad y cosas por el estilo, que es muy difícil de transformar pues es parte de la forma en que “se hacen” las cosas -podría decirse- “desde siempre”. Desde este lugar, lxs chicxs “de ahora” son “raros” o “diferentes” pero de todos modos son “nuestros chicxs” y trataremos de hacer lo mejor que podamos por ellxs.

Otra consecuencia de la pandemia fue la implementación de clases educación física no separadas por género. En el sistema de “burbujas” que funcionó durante el distanciamiento social, se armaron dos grupos “mixtos” por curso, que asistían alternadamente semana de por medio, y esto fue continuado en el tiempo para las clases de educación física, aunque con una fuerte resistencia, hasta el día de hoy, de lxs profesorxs, educadxs en una perspectiva biologicista, quienes consideran que los varones son más aptos para el deporte, “arriesgan más y le ponen ganas”, contrariamente a las mujeres que “son más vagas y se andan cuidando que no se les rompan las uñas”, según sus propias palabras.

En el año 2023, la jubilación de la directora del colegio que llevaba más de 30 años en ese cargo, permitió el avance hacia la curricularización. Se

impulsó desde la nueva dirección solicitando a lxs docentes que incluyan contenidos de ESI en sus diseños áulicos, se hizo una jornada y se armó una Comisión de implementación desde la cual, y sin que falten fuertes discusiones, hicimos varias actividades y un relevamiento de las experiencias áulicas. A partir de este relevamiento, se hizo un balance y se establecieron lineamientos para profundizar la curricularización, tareas en las que hoy seguimos trabajando. Hemos comenzado un trabajo minucioso con docentes de las distintas áreas, aunque con algunas dificultades -como la de comprometer a las docentes a reunirse, leer y reflexionar utilizando horas por fuera de su carga obligatoria-, también confeccionamos materiales de lectura y seguimos generando espacios de reflexión y formación, a la vez que acompañamos actividades del Centro de Estudiantes y a los sextos años en la previa del viaje de egresados.

Todo esto en un contexto adverso, ya no sólo a nivel provincial sino a nivel nacional, que hace aún más difícil conseguir el compromiso de la comunidad educativa.

En el momento actual, apoyadas por las Secretarías Académica y de Comunicación de la UNSJ, hemos logrado realizar una serie de 14 videos para redes sociales titulados “Así es la ESI”, en los que docentes de distintas áreas cuentan en dos minutos sus experiencias. Los videos terminan invitando a sumarse a la ESI: “¡Si sos docente, animate! ¡Si sos estudiante, exigilo!”. Han tenido impacto en los medios de comunicación locales y, lejos de generar comentarios negativos, sus repercusiones hablan de lo necesario de esta perspectiva para lxs jóvenes

hoy en día, y también han despertado el entusiasmo de otrxs docentes.

Las repercusiones positivas nos han tomado por sorpresa y nos animan a reflexionar sobre sus razones. Consideramos que ha favorecido este efecto el hecho de que las experiencias relatadas muestran la gran amplitud de temáticas que abarca la ESI, que no se reducen sólo a las relaciones sexuales o la orientación sexual y, en consonancia con esto, la necesidad de generar espacios de diálogo y entendimiento mutuo entre adultxs y adolescentes, quienes están hoy atravesadxs por los vínculos virtuales y padeciendo múltiples problemas de salud mental. Asimismo, esto nos empuja a introducir dentro del despliegue de la ESI las transformaciones subjetivas, experienciales y vinculares que está generando la interacción intensiva con las plataformas digitales y la Inteligencia Artificial.

Debates vigentes y reflexiones actuales

Las discusiones al interior de la Comisión de implementación y las charlas que estamos teniendo con lxs profesorxs reflejan en buena medida los debates epistemológicos más profundos que son el trasfondo de las dificultades para la implementación de la ESI, y que pueden situarse principalmente en el modo en cómo se concibe al sujeto, como un individuo determinado por su biología o, a lo

sumo, por su psiquis individual, invisibilizando las determinaciones socioculturales y las relaciones de poder que nos atraviesan. Esto puede verse tanto en la naturalización (González del Cerro y Busca, 2017) que rige el sentido común como en la valoración diferencial del poder explicativo de las ciencias, donde las ciencias naturales parecerían acceder a verdades más certeras en comparación con las ciencias sociales. Así, el enfoque biomédico o médico-biologicista sigue siendo imperante, puesto que garantizaría cierta objetividad o neutralidad valorativa (González del Cerro y Busca, 2017), evitando poner en juego compromisos éticos y emocionales así como abordar todo lo que esté ligado al deseo y al placer. Para abordar esta situación tenemos programada para julio de este año una charla con una sexóloga con alumnxs de los 5tos. años que justamente busca encarar este mundo del placer y el deseo.

Otra resistencia que no se termina de disipar es a incorporar o siquiera debatir la perspectiva de género pues se ha instalado la idea que ésta sería una “ideología” impuesta por las feministas, que buscaría promover que lxs jóvenes no se identifiquen con el sexo asignado al nacer. Esto remite nuevamente a la negación de lo histórico cultural, al retomar el argumento cientificista que sitúa a la biología y la medicina como verdades de hecho y no como discursos socialmente producidos y, a su vez, ratifica la “matriz heterosexual” anclada en una supuesta biología, anterior a toda cultura. En palabras de Judith Butler:

La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos

tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género. En este contexto, “consecuencia” es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad”. (Butler, 2007, pág. 72)

Sin embargo, algo está cambiando en el contexto actual, determinado por el hecho de que el acto educativo se está tornando cada vez más difícil de consumir. De la mano del “scrolleo” constante y la IA, lxs jóvenes están perdiendo habilidades cognitivas ligadas a la lectoescritura y las capacidades de concentración y de reflexión. Esto redundaría en un automatismo cognitivo y un “efecto enjambre” (Berardi, 2018) que hace que las decisiones políticas sean reemplazadas por la automatización, lo que algunos autores llaman “gobernanza”: el establecimiento de una cadena automática de procedimientos lógicos que pretenden reemplazar las elecciones voluntarias y conscientes, doblegándonos a la racionalidad incuestionable de los algoritmos. Sin necesitar un golpe de estado, la democracia está en peligro. La subjetividad está siendo colonizada y el lugar propicio para abordar este problema es la educación. Una educación que debe repensarse entera.

En esta tarea, desde la ESI tenemos mucho que aportar ya que no son sólo contenidos a dictar sino que la forma en que se despliegan es fundamental para que éstos sean significativos y generen transformaciones en los comportamientos, reinventando el vínculo pedagógico hacia la

construcción de “lo común”, en tanto acción colectiva, actuar en común (Negri y Hardt, 2004), sin lo cual la educación -y la vida social en tanto vida en común- van camino hacia la carencia total de sentido. Es el gran desafío por delante.

Referencias

- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del Fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (2001). “Educando a los Muchachos: Nuevas Investigaciones Sobre Masculinidad y Estrategias de Género para las escuelas”. *Nómadas* (14), pp. 156-171.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lopes Louro, G. (1999). “Pedagogías de la sexualidad”. En Lopes Louro, G. (comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Negri, A. y Hardt, M. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Debate.

Memorias afro y formación docente en diálogo

Sofia Reynoso

sofyreynoso8@gmail.com

Amanda Gaite Moyano

amandagaite11@gmail.com

Yasmin Barrionuevo Fuentes

yasminbarrionuevo791@gmail.com

Rocio Antonella Lucero Escudero

antonellalucero2020@gmail.com

Nicolas Carniato Garmendia

carniatonicolasa@gmail.com

Alexandro Mayorga

alexandromayorga16@gmail.com

Luis Ignacio Macedo Sosa

macedoignacio7@gmail.com

Agustin Soloa Burguete

soloaagustin46072620@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Experiencia Estudiantil - Formación Docente
Interculturalidad Crítica*

En el presente trabajo recuperaremos y analizaremos una experiencia pedagógica significativa ocurrida durante el 2º cuatrimestre del año 2025 en el marco de la asignatura Antropología y Educación, correspondiente al 2º año del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Esta experiencia la compartimos desde nuestro rol de estudiantes de diversos años de dichas carreras, y con la mirada puesta en nuestra futura práctica docente.

Partimos de entender que la curricularización de determinados contenidos no constituye un proceso neutral, sino que, como dirá Tadeu da Silva (1998), el currículo constituye un territorio de disputas en el que determinados conocimientos son seleccionados y legitimados mientras otros saberes y experiencias permanecen marginados o invisibilizados. En este sentido, consideramos relevante reflexionar sobre la transversalización en las currículas de contenidos vinculados a los Derechos Humanos, la interculturalidad y las pedagogías decoloniales, especialmente en relación con su enseñanza y transmisión en los distintos niveles del sistema educativo.

Entendemos que, particularmente en las carreras de formación docente, la recuperación de estas temáticas tiene un enorme potencial, porque muchas veces quienes estudiamos educación ya estamos pensando: “¿Cómo vamos a enseñar mañana aquello que aprendemos hoy?”. En ese sentido, estas experiencias no transforman únicamente nuestras propias miradas, sino que también vehiculizan la continuidad y transmisión de memorias, historias y saberes que podrán llegar a futuras generaciones de estudiantes.

La experiencia que recuperamos se enmarca en una propuesta de trabajo sociocomunitario construida a partir de demandas de Comunidades Huarpes y Afrodescendientes de San Luis, orientadas a resignificar efemérides como el 12 de octubre, “Día de la Diversidad Cultural”, y el 8 de noviembre, “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro” (en adelante 8N) en el marco de la asignatura mencionada con anterioridad. Como propuesta pedagógica de la asignatura, se desarrollaron jornadas de reflexión interdisciplinaria, construidas de manera horizontal entre espacios curriculares de la universidad, estudiantes de formación docente y miembros de las comunidades, generando instancias de diálogo, intercambio y construcción colectiva.

Inicialmente se trabajó de manera extensa sobre la efeméride del 12 de octubre, trasladando la misma al 11 de Octubre, como “Último día de Libertad de los pueblos originarios” y posteriormente respecto al 8N, ambas con sus respectivas jornadas. Nuestra participación como estudiantes fue mucho más pronunciada sobre la primera jornada, del 11 de Octubre, donde se construyeron talleres de manera

horizontal para diversas escuelas de la provincia. Esta experiencia constituyó un punto de partida fundamental en nuestra trayectoria académica y personal, al brindarnos herramientas teóricas y prácticas, poder construir un fuerte vínculo con las comunidades y la seguridad necesaria para asumir un rol activo en las jornadas desarrolladas durante la semana del 8 de noviembre de 2025 y todo el trabajo posterior hasta la actualidad.

Elegimos en esta instancia compartir y analizar en profundidad la segunda experiencia, ya que fue completamente diferente de la instancia anterior. Posteriormente a las jornadas del 11 de octubre, el trabajo continuó, profundizando el vínculo con Casa Afro San Luis, aunque en una nueva instancia de articulación. Mientras que la experiencia inicial se había desarrollado entre cátedras al interior de la universidad y actores de la comunidad-con los desafíos y aprendizajes que ello implicó-, esta nueva etapa se llevó adelante junto a carreras de formación docente provenientes de otra institución, ampliando los espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva.

Esta segunda instancia de trabajo se desarrolló en las semanas previas a la conmemoración del 8N. La propuesta impulsada por la comunidad afro de San Luis tenía como objetivo promover el reconocimiento de la identidad afro en la sociedad argentina, visibilizando y valorando los aportes históricos, sociales, culturales y espirituales de las comunidades afroargentinas y afrodescendientes en la construcción de nuestra identidad colectiva. Para ello, se nos propusieron espacios de sensibilización, formación y encuentro orientados a abordar de

manera integral la historia, la cultura y la salud desde una perspectiva afrodescendiente. La propuesta pedagógica que se nos presentó a las/os estudiantes era poder construir, en dos o tres encuentros, un Fanzine de manera colectiva e interdisciplinaria como herramienta pedagógico-didáctica de difusión, para que circule durante las Jornadas del 8N. El mismo debía estar articulado en torno a los ejes de educación, cultura, salud y la Ley 26.852 que daba marco legal a la efeméride y demandaba su integración curricular.

¿Qué tuvo de transformadora esta experiencia para impulsarnos a compartirla y proyectarla en nuestras futuras prácticas docentes? Las respuestas son múltiples y, en muchos aspectos, más sensoriales que descriptivas. En primer lugar, nos atravesó un profundo asombro al descubrir un “rostro” desconocido de nuestra historia común como país. Hasta entonces, las problemáticas raciales y la presencia afroargentina no aparecían para nosotras/os como cuestiones cercanas ni vinculadas a nuestra realidad cotidiana, mucho menos a la de nuestra provincia. Partiendo del conocimiento de la Ley N° 26.852, (la cual conmemora a la “madre de la patria” María Remedios del Valle y estipula la inclusión de contenidos curriculares en torno a la temática, en los distintos niveles y modalidades) y del trabajo conjunto con integrantes de Casa Afro, comenzamos a advertir no solo la riqueza de las trayectorias históricas, culturales y políticas de estas comunidades, sino también los múltiples mecanismos mediante los cuales éstas han sido invisibilizadas en los relatos oficiales, en la escuela y en nuestra propia formación, ya que era la primera vez que leíamos

algo referido a este tema, incluso siendo estudiantes de distintas cohortes y distintas trayectorias vitales quienes confluimos en esta asignatura.

La participación en las jornadas constituyó una experiencia profundamente movilizadora que nos llevó a cuestionar saberes, representaciones y silencios que hasta entonces habíamos naturalizado. Nos preguntamos por qué desconocíamos la historia de María Remedios del Valle, por qué nunca habíamos participado de actos escolares vinculados al 8 de noviembre y cómo era posible que la presencia afro continuara siendo tan invisibilizada en la historia argentina. La intervención de una compañera reconocida afrodescendiente –“Mi bisabuelo también luchó por la independencia, y luego tuvo que huir de su patrón, ¿cuándo llegaremos a esa parte de la historia?”– sintetizó muchas de las inquietudes que atravesaron la experiencia. En este sentido, los aportes de Freixa (2020) nos permitieron comprender la necesidad de construir una agenda educativa descolonial que cuestione el mito de una Argentina homogénea y blanca, mientras que Sinisi (1999) nos ayudó a reconocer cómo la escuela participa en la construcción de un “nosotros” legítimo frente a “otros” racializados, reproduciendo desigualdades e invisibilizaciones.

Asimismo, el abordaje de los ejes legislativo, cultural y de salud amplió significativamente nuestra mirada. El análisis de la Ley nos permitió conocer las luchas que hicieron posible su sanción y, al mismo tiempo, advertir la distancia existente entre el reconocimiento formal de derechos y su efectiva presencia en nuestras trayectorias educativas. Por

otra parte, los ejes de salud y cultura visibilizaron problemáticas que desconocíamos o no sabíamos nombrar, como la violencia estética, la exotización e hipersexualización de los cuerpos afro y sus efectos sobre la salud física y mental. Los aportes sobre Feminismo Negro y Racismo Ambiental nos permitieron reforzar nuestra idea sobre la necesidad de una educación comprometida con la memoria, la diversidad y la reparación histórica.

En segundo lugar, la experiencia compartida con estudiantes de otros profesados también nos dejó importantes reflexiones acerca de las condiciones necesarias para que propuestas de este tipo alcancen todo su potencial pedagógico. Mientras que quienes participamos de la cátedra de “Antropología y Educación” llegamos a la jornada luego de varios meses de trabajo, lecturas, debates y encuentros con las comunidades, para muchos de los estudiantes invitados, el acercamiento a estas temáticas fue más puntual y acotado. Esta diferencia se hizo visible en distintos momentos de la jornada en términos de involucramiento y participación, e incluso ante determinadas intervenciones o posicionamientos vinculados al contexto político actual, donde algunos participantes optaron por retirarse del espacio, sin abrir un debate o expresar sus desacuerdos. Lejos de interpretar esto únicamente como una dificultad, la situación nos permitió reflexionar sobre la importancia de construir procesos sostenidos de formación y diálogo para abordar temáticas que interpelan identidades, memorias y posicionamientos profundamente arraigados que poseemos socialmente.

Al mismo tiempo, la experiencia confirmó el potencial transformador de estas propuestas pedagógicas desarrolladas de manera continua. Este recorrido previo nos permitió construir herramientas conceptuales y sensibles para comprender la problemática e involucrarnos de la manera en la que ocurrió, no fue un acto casual. Una de las expresiones más significativas de este proceso fue que integrantes de Casa Afro convocaron posteriormente a estudiantes de nuestro espacio para participar de manera más activa en nuevas instancias durante las jornadas, reconociendo el compromiso y el trabajo realizado con mucho respeto mutuo. Este hecho nos permitió advertir que la curricularización de estas temáticas no solo produce aprendizajes académicos, sino que puede generar vínculos genuinos con las comunidades y abrir espacios concretos de participación, intervención y construcción colectiva más allá de los límites del aula, reconociéndonos parte de una sociedad toda.

En un contexto atravesado por la inmediatez y la sobreabundancia de información, experiencias como esta ponen de manifiesto la importancia de generar propuestas pedagógicas capaces de trascender la transmisión teórica de contenidos para involucrar a estudiantes desde la reflexión, la sensibilidad y el encuentro con otros saberes y experiencias. En este sentido, recuperamos la perspectiva de Walsh (2012), quien entiende la interculturalidad como una propuesta política, ética y epistemológica orientada a la transformación social, así como una acción “deliberada, constante, continua y hasta insurgente”. Consideramos que esta propuesta

dialoga plenamente con el desafío de curricularizar y transmitir los derechos humanos tanto en el nivel superior como en el secundario, especialmente en carreras como Ciencias de la Educación, cuyo propósito es formar no sólo estudiantes, sino también futuras/os formadoras/es. ¿Dónde deberían abordarse estas discusiones si no es precisamente en los espacios destinados a la formación docente?

Asimismo, nos permitió reconocer la persistente ausencia de estos contenidos trabajados en las trayectorias formativas y en los diseños curriculares de la provincia. Esta preocupación motivó nuestra participación en el actual proyecto de extensión ("PED: Pedagogías descoloniales: 11 de octubre último día de libertad del Abya Yala") dentro del cual nos encontramos relevando la presencia de estas temáticas en la normativa y en las propuestas curriculares vigentes como una de las tareas.

Más que establecer comparaciones entre instituciones o trayectos formativos, nuestro interés radica en visibilizar una vacancia que continúa condicionando las posibilidades de construir prácticas educativas comprometidas con la memoria, la diversidad y la reparación histórica. Si estas temáticas no forman parte de la formación docente, si no se generan espacios de debate, encuentro y problematización, difícilmente podrán llegar a las aulas y a las experiencias de las y los estudiantes.

La reconstrucción y el análisis hecho nos permiten afirmar que el verdadero potencial pedagógico de la Educación Superior emerge cuando los contenidos curriculares dejan de habitar exclusivamente el plano teórico para

encontrarse con los territorios, las comunidades y las problemáticas concretas de nuestro tiempo. La curricularización de prácticas socio-comunitarias en la asignatura no solo posibilitó tender puentes entre la universidad y las comunidades huarpes y afrodescendientes de San Luis, sino que también nos permitió revisar críticamente nuestras propias trayectorias formativas, atravesadas por silencios, ausencias y relatos incompletos. Más que una actividad académica, esta experiencia constituyó una invitación a escuchar memorias históricamente silenciadas, cuestionar relatos naturalizados y asumir el compromiso de construir prácticas educativas más inclusivas, antirracistas, interculturales y comprometidas con los derechos humanos. Quizás allí resida su principal aporte: en habernos demostrado que la reparación histórica no es solamente una tarea del pasado, sino una responsabilidad pedagógica del presente.

Referencias

- Freixa, O. N. (2020). *Afrodescendientes en Argentina y educación - Ley N° 26.852: Una lenta incorporación de lo afro a la enseñanza*.
- Silva, T. T. da (1999). *Teorias do currículo: o que é isto? Em Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Sinisi, L. (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comp.) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.
- Walsh, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

Del aula al territorio

Luciana Levin D'Angelo

lulevin@hotmail.com

Nicolás Ventieri

nventieri@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Buenos Aires

Palabras clave:

Pedagogía de la Memoria - Curricularización

Sitios De Memoria

La enseñanza de los Derechos Humanos en la universidad pública enfrenta hoy un desafío que excede la incorporación de contenidos vinculados con el terrorismo de Estado a los programas de estudio. En un contexto de disputas en torno a las memorias sociales y de reconfiguración de los consensos democráticos, resulta necesario interrogarse por las formas en que la educación superior construye experiencias de formación capaces de articular conocimiento histórico, territorio y ciudadanía. Desde esta preocupación, este trabajo reflexiona sobre las posibilidades de curricularizar experiencias pedagógicas desarrolladas en Sitios de Memoria, entendiendo que estos espacios no constituyen únicamente recursos didácticos o escenarios para la conmemoración, sino ámbitos de producción de conocimiento y de construcción de sentidos sobre el pasado reciente.

La propuesta surge en el marco de un proyecto que busca diseñar un dispositivo institucional de curricularización de los Derechos Humanos para el Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Como primera etapa, el proyecto propone su implementación en la materia Problemas de Historia Argentina (PHA), cuya perspectiva

de enseñanza ofrece condiciones especialmente propicias para esta experiencia. La elección de esta asignatura responde a la centralidad que ocupa la historia argentina contemporánea en la formación inicial y a la posibilidad de articular sus contenidos con recorridos por Sitios de Memoria de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, el proyecto no se restringe a esta materia, sino que la concibe como un caso piloto para pensar futuras articulaciones con otras asignaturas del Ciclo Inicial, en diálogo con sus equipos docentes y con las particularidades de cada espacio curricular.

La propuesta parte de una concepción de la curricularización que trasciende la incorporación de nuevos contenidos al programa de una materia. Entendemos que curricularizar implica reconocer como parte del proceso formativo experiencias y espacios que producen conocimientos específicos y habilitan formas particulares de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los Sitios de Memoria dejan de concebirse como destinos de visitas educativas para convertirse en dispositivos pedagógicos situados, capaces de poner en diálogo las interpretaciones historiográficas, las memorias sociales, las marcas territoriales del pasado y las

preguntas que las y los estudiantes construyen desde el presente.

Este enfoque dialoga con la concepción de enseñanza que orienta PHA, cuyos propósitos sostienen que el estudio de la historia argentina contemporánea busca problematizar los procesos históricos desde herramientas propias de la disciplina y de las ciencias sociales, partiendo de la premisa de que toda mirada sobre el pasado tiene sus raíces en el presente. Asimismo, recupera los aportes de Sandra Raggio (2017), quien plantea que la transmisión de la memoria no consiste en la reproducción de un relato acabado sino en la construcción de experiencias que permitan a las nuevas generaciones elaborar sentidos propios sobre el pasado. Desde esta mirada, la enseñanza de los Derechos Humanos supone generar condiciones para la formulación de nuevas preguntas antes que transmitir respuestas cerradas.

En su primera etapa, el proyecto propone diseñar recorridos pedagógicos articulados con los contenidos de PHA referidos a la inestabilidad política de la segunda mitad del siglo XX, la Doctrina de la Seguridad Nacional, la radicalización de los conflictos sociales, el terrorismo de Estado, las transformaciones económicas impulsadas por la última dictadura, las luchas de los organismos de derechos humanos y las políticas de memoria desarrolladas desde la recuperación democrática. Las actividades previstas antes, durante y después de los recorridos buscarán que la experiencia territorial se constituya en una instancia de problematización de los procesos históricos estudiados, favoreciendo la articulación entre historia, memoria y Derechos Humanos.

Más que presentar una experiencia ya implementada, este trabajo expone los fundamentos conceptuales y pedagógicos de un proyecto actualmente en construcción. Sostenemos que la curricularización de los Derechos Humanos requiere avanzar en la construcción de dispositivos institucionales estables que articulen universidad, territorio y Sitios de Memoria. En este sentido, la experiencia piloto desarrollada en Problemas de Historia Argentina busca abrir una reflexión más amplia sobre las posibilidades de integrar estos espacios al currículo universitario, fortaleciendo una formación comprometida con la construcción de memorias críticas y con la defensa de la democracia.

Referencias

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Raggio, S. (2017). "Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela". *Aletheia*, 7 (14).
- Raggio, S. (Comp.). (2012). *Pedagogía de la memoria. Guía para la enseñanza del pasado reciente*. Comisión Provincial por la Memoria.

El Colectivo de la Memoria como dispositivo.

Transmisión de memorias sociales

María Florencia Monzón

monzonmariaflorencia2@gmail.com

Andrés Ponce

andres.ponce1671@gmail.com

Margarita Rodriguez

Elidarodr6@gmail.com

Dario Joaquín Castro

castrojoaquin335@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

*Memorias Sociales - Dispositivo pedagógico
Extensión*

Introducción

El presente trabajo es elaborado por estudiantes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), sede Alberdi, situada en la ciudad de Paraná, Entre Ríos. La Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, primera en el país y Latinoamérica, pionera en la formación de maestros rurales.

Quienes además participamos como guías en el Colectivo de la Memoria; y desde este lugar, la elaboración del presente trabajo constituye una oportunidad para reflexionar sobre una experiencia que atraviesa nuestra trayectoria universitaria y nuestro compromiso con la construcción de memoria. Implica no sólo aproximarnos al conocimiento del pasado reciente y de las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas durante la última dictadura cívico-militar, sino también nos ha permitido problematizar los modos en que las memorias sociales se construyen, transmiten y resignifican en el ámbito universitario y comunitario.

A partir de esta experiencia, proponemos analizar ¿Cuáles son las “memorias sociales” del terrorismo de Estado que se visibilizaron a través del Colectivo de la Memoria? Este interrogante orienta el presente ensayo y permite reflexionar sobre el papel que asume la universidad pública en la construcción de memorias sociales y la consolidación de prácticas democráticas frente a la reaparición de discursos negacionistas. En este marco, procuramos indagar de qué manera este se configura como un dispositivo pedagógico capaz de promover reflexiones críticas sobre el pasado reciente, favorecer la construcción de ciudadanía y la transmisión intergeneracional de la memoria.

Es necesario partir de una historización del campo de los Derechos Humanos en la Argentina, particularmente en relación con las luchas impulsadas por los Organismos de Derechos Humanos en torno a la memoria, la verdad y la justicia luego del último terrorismo de Estado. El análisis desarrollado se sustenta en los aportes de Abratte (2019), que posibilitan analizar el lugar de la universidad pública en la institucionalización y curricularización de los DD HH, así como su responsabilidad frente a los actuales discursos y prácticas. Para pensar la transmisión de memorias

sociales resultan centrales los aportes de Badano, Ramírez y Pisarello (2019). Complementando con los aportes del Cuadernillo para la formación de Guías del Colectivo de la Memoria de Paraná (UADER, 2026), que fundamenta y sistematiza un circuito detallado con una descripción exhaustiva de cada sitio y la función que cumplió como ex centro clandestino de detención (CCD). Así como Badano (2018), quien problematiza las memorias y reflexiona sobre las apuestas pedagógicas de transmisión y enseñanza en el sistema educativo argentino. Por último, el concepto de dispositivo a partir de los aportes de García Fanlo (2011).

Desarrollo

Resulta central el papel de los organismos de Derechos Humanos que en plena dictadura se conformaron como un actor social fundamental con mucha visibilidad internacional. En este sentido el mérito no se debe a la existencia formal de los derechos en la constitución la norma, sino que son incluidos en la agenda política e institucional, también de las universidades, por la puja en relación a las demandas de derechos y de memoria, verdad y justicia de quienes lideraron este movimiento; una red de familiares, víctimas, intelectuales, exiliados y organismos de derechos humanos. Es por eso que, como menciona Abratte (2019), “la reflexión académica [...] no puede desligarse de procesos históricos de lucha; de actores sociales concretos comprometidos [...] núcleos que protagonizaron,

con marchas y contramarchas, un proceso de institucionalización incipiente” (2019, p. 67).

Badano, Ramírez y Pisarello (2019), explican que la transmisión de memorias sociales y colectivas del terrorismo de estado en la UADER inicia en los 90; dentro de las carreras de formación docente de institutos terciarios que luego continúan tras la conformación de la Universidad. Y más específicamente en la FHAYCS que como mencionan las autoras es una “facultad con memoria”. Entienden que “instalar el trabajo con las memorias implica desafíos teóricos como políticos, y ni que decir pedagógico-didácticos” (p. 100).

Abratte (2019) hace explícito que los DDHH pierden sentido si la universidad pública “pierde potencial crítico y la capacidad de formar ciudadanos, de promover el desarrollo de la conciencia política y la sensibilidad social y cultural” (2019, p. 70).

Los sentidos que configuran nuestras prácticas cotidianas en espacios educativos, los modos en que el pasado reciente se transmite y construye; “las formas en que se entrecruzan en la enseñanza contenidos disciplinares con la propia trayectoria de los sujetos [...], con los modos en que el pasado reciente ha sido procesado e incorporado a la memoria -individual y colectiva-; son también objeto de reflexión” (Abratte, 2019, p. 73) para nuestras trayectorias. Estas son puestas en juego en los procesos pedagógicos, los determinan fuertemente, nos tensionan en una práctica intelectual develadora de “los modos en que el pasado reciente nos configura como sujetos sociales, políticos y pedagógicos”(Abratte, 2019, p. 73).

Para Abratte (2019) la inclusión de los DD. HH. en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y articulación con otros actores institucionales y sociales. La participación de los organismos de derechos humanos en estas instancias como lugar para la realización conjunta en actividades académicas abre posibilidades para nuevos formatos académicos. Debemos entonces procurar realizar experiencias innovadoras, debidamente documentadas y evaluadas.

Actualmente, en UADER, el Área de Memorias y Derechos Humanos, promueve políticas concretas de memoria y gestiona proyectos de extensión. Y es desde esta singularidad situacional que se propone el “Colectivo de la Memoria”. Se presentó como una iniciativa de UADER junto a la Asociación Civil La Solapa de ex presos/as políticos/as de Entre Ríos, con el apoyo de la Municipalidad de Paraná. Consistió en utilizar el colectivo turístico de la Municipalidad, para realizar un recorrido libre y gratuito a todo público, por distintos ex Centros Clandestinos de Detención que funcionaron en la ciudad de Paraná-Entre Ríos, durante la última dictadura cívico-militar. La experiencia surge a partir de diversos antecedentes que tuvo la UADER, como: Bicicleadas por la Memoria, el Mapa de la Memoria de Paraná y las Prácticas Educativas Territoriales vinculadas a Derechos Humanos, articulando el trabajo entre la universidad, organismos de derechos humanos y la comunidad.

La propuesta consistió en ocho recorridos, guiados por estudiantes, quienes formamos parte previamente de dos jornadas de formación específicas y un recorrido de prueba. El trayecto

por distintos sitios de memoria y ex CCD que funcionaron en Paraná durante la última dictadura cívico-militar; constó de los siguientes: inicia en la Catedral de la ciudad de Paraná, el Monumento a la Memoria en la Plaza Sáenz Peña, Unidad Penal N° 1, Base Aérea, Hospital Militar, Centro de Comunicaciones, Escuela Álvarez Condardo, Destacamento de la Policía Federal, por último el Museo de Bellas Artes y volvemos al lugar de inicio. En el recorrido se reprodujeron diversos audios que son parte del podcast “Pedaleamos Memoria”, testimonios de personas detenidas ilegalmente en esos CCD. Así, también una serie de canciones seleccionadas para los momentos del recorrido donde el trayecto entre un sitio y otro era más largo, dejando lugar a preguntas si así lo quisieran a un/a participante de La Solapa que acompañaron en todos los recorridos.

De este modo, se configura como una experiencia significativa, ya que recorrer una y otra vez las marcas territoriales de la memoria, implica reconocer (nos) que la ciudad deja de ser solamente un espacio cotidiano y comienza a convertirse en un territorio cargado de memoria. Escuchar testimonios, recorrer esos sitios y compartir preguntas, reflexiones y dudas con nuestros compañeros y público convierte la memoria en experiencia.

Badano (2018) expresa que el territorio de las memorias se reconstruye a partir de las diferentes intervenciones y perspectivas del contexto (p. 22). Para el trabajo de transmisión y enseñanza la perspectiva a la que adhiere es política, en relación a los valores de memoria, verdad y justicia, y la

construcción de una sociedad democrática (p. 22). En relación a las memorias sociales “necesitan tanto del sujeto o artefacto de enunciación como de la posibilidad de escucha para que [...] el proceso de transmisión se encarne, circule y [...] transforme” (Badano, 2018, p. 22); y es ahí donde confluyen recuerdos, representaciones y vivencias, como así también los discursos y visiones del sentido común hegemónico y hasta hoy se intentan instalar.

Es por eso que como manifiesta Badano (2018):

El trabajar con las memorias es una práctica social que requiere de soportes materiales, de instrumentos, de dispositivos... Al decir de Vezzetti (2000) la memoria no es un registro espontáneo, se construye. Este trabajo implica de actores y actrices, iniciativas, esfuerzos, una cierta perseverancia y a la vez decisiones acerca de lo que puede ser registrado y procesado de ese pasado de acuerdo a los destinatarios y destinatarias y contexto situados donde se realiza. (p. 24).

La transmisión de las memorias sociales tiene como objetivo, afirma la autora, la construcción de mapas de la memoria de la represión y problematizar el sentido común para transformarlo en buen sentido. A partir de hacerlo en clave regional, experiencias de sobrevivientes y exiliados.

Es fundamental comprender que “no hay ‘una’ o ‘la’ memoria, sino una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido” (Badano, 2018, p. 24). Es decir disputan las significaciones del pasado reciente, por eso es que son de carácter político. Es en este sentido que el discurso hegemónico generó relatos y narrativas únicas para así instalar el olvido como

política de poder, es decir, “no solo era necesario ocultar lo que pasó sino las razones de por qué pasó”. Por eso las instituciones sociales y educativas y los sujetos que la habitan, menciona Badano, tienen un papel fundamental para desandar las desmemorias y construir memorias; y así también el “Colectivo de la Memoria” como dispositivo capaz de elaborar sentidos sobre el pasado que permitan reponer aquellos sucesos que no quedaron registrados en los archivos oficiales de la historia.

En esta línea, resulta necesario retomar el concepto de dispositivo como categoría de análisis. Este como una herramienta teórica fundamental a partir de las conceptualizaciones de Michel Foucault, Gilles Deleuze y Giorgio Agamben, a quienes retoma Luis García Fanlo (2011) y reconstruye este concepto. Entiende así, al dispositivo como “un régimen social productor de subjetividad” (p. 7), compuesto por una red de prácticas, discursos y relaciones de poder que intervienen en la organización de la vida social.

El Colectivo de la Memoria busca recuperar testimonios, investigaciones, documentos y marcas territoriales que permiten comprender la dimensión local del Estado genocida. Entendemos así, que “la memoria social es un proceso dinámico, conflictivo y situado, que se construye colectivamente a partir de marcas, relatos, silencios y prácticas que se inscriben en los territorios. Siguiendo a Jelin (2002), la memoria no es una reproducción del pasado sino una interpretación social que se actualiza en el presente, en diálogo con disputas, identidades y experiencias comunitarias”. (UADER, 2026, p. 5). Dejan de ser sólo lugares físicos para convertirse en mediadores pedagógicos que invitan a reflexionar

sobre la violencia estatal, el silencio, la justicia y la responsabilidad colectiva. Estas prácticas permiten “conectar lo macro -la historia nacional- con lo micro -las huellas locales de la represión- y posibilitar que estudiantes y ciudadanía reconozcan la dimensión territorial del plan sistemático de persecución, desaparición y aniquilamiento” (2026, p. 6).

Se proyectó como una acción de fuerte impacto educativo, comunitario e institucional. Se esperaba que esta experiencia dentro del orden de lo comunitario promoviera la apropiación social de los sitios de memoria y su incorporación a la agenda pública, que fortalezca el diálogo intergeneracional mediante la presencia de sobrevivientes, aportando, que contribuya a contrarrestar discursos negacionistas, y visibilizar la presencia de organizaciones civiles de memoria como La Solapa, y organismos de DDHH, reforzando su legitimidad social (UADER, 2026, p. 8). De esta manera, el dispositivo no se limita a recordar el pasado, sino que interviene en el presente en clave regional, disputando sentidos y fortaleciendo el compromiso democrático.

Conclusión

En un escenario contemporáneo atravesado por disputas en torno a los sentidos del pasado y por la circulación de discursos que debilitan consensos democráticos contruidos históricamente, reflexionar sobre estas experiencias resulta indispensable. Consideramos el potencial de

esta experiencia para nuestra formación inicial ya que contribuye a constituirnos como docentes comprometidos con la defensa de la memoria, la verdad y la justicia como pilares fundamentales de la democracia.

Entendemos necesario, en el contexto actual, interpelar los discursos y prácticas institucionales, así como también reflexionar sobre el lugar de la Universidad Pública en el presente histórico, frente al avance de discursos negacionistas y discriminatorios y ante la creciente fragilidad de los vínculos intergeneracionales y las relaciones sociales. En este escenario, sostener políticas de memoria constituye una forma de resistir los intentos de expropiación y desarticulación de las memorias colectivas. Experiencias como el Colectivo de la Memoria fortalecen y constituyen una herramienta para construir futuro.

En este marco, la educación aparece como una práctica de transformación social capaz de generar condiciones y materializar la resistencia, construyendo memoria, reapareciendo lo desaparecido, o lo que intenta desaparecer el Estado.

Referencias

- Abratte, J. P. (2019). “Derechos humanos y educación superior”. Badano, M. del R. (comp.) *Educación superior y derechos humanos: Reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER.
- Badano, M. del R. (2018). Memorias narradas, múltiples... en disputa. Memorias en el sistema educativo argentino. Educación y derechos humanos en Argentina. Apuestas y propuestas de transmisión y enseñanza.
- Badano, M. del R., Ramírez, R. M. y Pisarello, M. (2019). “Las memorias en la universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario”. En Badano, M. del R. (comp.) *Educación superior y derechos humanos: Reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER.
- García Fanlo, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-8.
- Universidad Autónoma de Entre Ríos (2026). *Cuadernillo para la formación de guías del Colectivo de la Memoria de Paraná*.

Prácticas comunicacionales y toma de decisiones

Candela Abigail Chacón

abigaicandela16@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Comunicación - Educación - Prácticas Comunicacionales

Este trabajo se inscribe en el marco de la elaboración del Plan de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas, perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis. Se parte de la pregunta sobre ¿Qué prácticas comunicacionales tendientes a la toma de decisiones informadas sobre aspectos políticos de la actualidad reconocen los/as estudiantes del último año de la escuela secundaria Polo Godoy Rojo? y, en base a esto, ¿Qué decisiones informadas sobre aspectos políticos de la actualidad toman las/los estudiantes?.

Los objetivos que guían el presente Trabajo Final están enfocados en el análisis de las prácticas comunicacionales que estudiantes del último año de la escuela secundaria Polo Godoy Rojo reconocen como tendientes a la toma de decisiones informadas sobre aspectos políticos de la actualidad y en la descripción de las decisiones informadas sobre aspectos políticos de la actualidad que toman estos/as estudiantes.

El contexto social complejo y actual, en el cual las desigualdades en torno de comunicación/ educación y la masiva circulación de discursos de

odio, plantean desafíos al derecho a la educación pública. En este punto, problematizar las prácticas comunicacionales en esta etapa representa un desafío y un compromiso social, ya que se trata de personas que se encuentran en el último año de formación obligatoria en Argentina. Desde la perspectiva de Freire (1981), el proceso de alfabetización se entiende como un “acto de conocimiento y acto creador” donde el/la estudiante es “su sujeto”.

Según el autor,

la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel [...] podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (Freire, 1981)

El abordaje de este trabajo parte de una concepción de comunicación como “condición del ser humano que vive en comunidad”. Siguiendo a Uranga (2016), la comunicación trasciende la dimensión técnica o informativa; es a través de ella que el/la sujeto se constituye como actor de manera relacional,

generando redes y procesos de organización basados en intercambios conversacionales (p. 17).

Desde esta perspectiva, se atenúa la visión tecnicista, instrumental y mediática. Entender la comunicación desde esta perspectiva implica situar al sujeto en el centro de atención, reconociendo que toda intervención comunicacional demanda una mirada compleja sobre las relaciones, significados y sentidos producidos, y que es en el intercambio comunicativo donde se genera un nuevo conocimiento y se disputan diferentes perspectivas (Uranga, 2016, pp. 17-18).

En este marco, estudiar las prácticas comunicacionales desde una perspectiva de comunicación/educación implica revisar herramientas que permiten interpretar la realidad propia, cuestionar las desigualdades y asumir un rol activo en la transformación social. Esperamos relevar qué prácticas comunicacionales en el ámbito educativo reconocen las/os estudiantes del último año, cómo asumen sus roles en dichas prácticas y qué lecturas de mundo y decisiones informadas toman en relación a ello.

Pensar el futuro

Educación superior, poshumanismo y subjetividad ante tecnologías que desplazan el factor humano

Rodolfo Brardinelli

rbrardi@unq.edu.ar

Gustavo de Martin

gdemartin@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Pensar, diseñar y ejecutar hoy un proyecto que pueda encuadrarse dentro de lo que genéricamente entendemos como “curricularización de los derechos humanos” supone enfrentar una cantidad de condiciones y obstáculos que resultaban inimaginables hace veinte años, es decir, cuando comenzamos a hablar de la necesidad de convertir la formación en derechos humanos en un objetivo prioritario de la educación superior.

Como un primer intento de dar respuesta, y si fuera posible superar, esas nuevas condiciones y obstáculos desde el Programa Universidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Quilmes hemos presentado un proyecto que denominamos PENSAR FUTURO, proyecto que se encuentra al momento en sus primeras etapas.

Este estado inicial del programa Pensar Futuro marca entonces los modestos límites de esta presentación, no se trata de exponer conclusiones o proponer cursos de acción sino simplemente de mostrar los obstáculos que identificamos en orden a la formación en derechos humanos de nuestros alumnos y de los caminos y los métodos con que estamos intentando superarlos.

Condiciones para la formación en Derechos Humanos en la Universidad Pública

Dividiremos nuevas condiciones y obstáculos en dos grandes grupos a los que, para mayor claridad expositiva pero sin pretensión de mayor precisión terminológica, denominaremos como 1. Condiciones teóricas y 2. Condiciones pedagógicas.

Condicionamientos teóricos

- a.** La primera de estas nuevas condiciones, es el “contexto de crisis civilizatoria y de representación política” en que nos encontramos, un contexto en el que “los lazos sociales se fragmentan, lo común se desvanece y el sentido de la educación de las nuevas generaciones se pone en jaque”
- b.** El mencionado “contexto de crisis civilizatoria y la crisis de representación política” resulta también causa y efecto de otras de las nuevas condiciones en que se debe intentar la educación en derechos humanos; el “libertarismo”.

Palabras clave:

Libertarismo - Poshumanismo - Tecnologías

Un fenómeno político al que adhieren, con mayor o menor grado de conciencia, un número no menor de nuestros estudiantes y que - entre otras concepciones extremas - entiende a la sociedad como un simple agrupamiento geográfico de individuos articulados prioritaria, y hasta únicamente, por las relaciones de enfrentamiento y competencia que mantienen entre sí y estratificados social, económica y políticamente según el éxito, definido engañosamente como “mérito”, que alcancen en esa contienda.

No es que esta descripción sea totalmente arbitraria, por el contrario, en buena medida existe y se manifiesta en las conductas y los intereses -o los “des-intereses”- de una parte importante de nuestros alumnos. El problema es que se sostenga que esa lucha por la supervivencia no solo es una virtud sino que es la única base de organización social deseable y posible.

Una perspectiva tan absoluta y excluyente que quienes no se rigen por el interés propio, la inviolabilidad de la propiedad, la ganancia y el afán de lucro son vistos como débiles, cómo molestias, como personas que no tienen razón de existir y pueden ser abandonadas a su suerte. Esto cuando no son vistas como delincuentes o como agentes disolventes. De allí que la “Justicia social” sea calificada como “una aberración” y los “Derechos Humanos” sean considerados inexistentes, inútiles o innecesarios, cuando no como “curros”.

- c. Otra de las nuevas condiciones en que necesariamente debemos desarrollar nuestras experiencias de curricularización de los derechos humanos es la forma en que la aceleración

tecnológica contemporánea modifica por igual, tanto los mecanismos de producción del conocimiento como las relaciones sociales y los modos de constitución de la subjetividad. A ello se suma el fenómeno por el que la inteligencia artificial, la automatización y los sistemas algorítmicos interrogan las bases filosóficas desde las cuales se han pensado históricamente los Derechos Humanos: la autonomía, la racionalidad, la libertad y la centralidad del sujeto humano.

Es este el sentido en que las contradicciones que generan la inteligencia artificial y la tecnología contemporánea son expuestas en la última encíclica papal, dado que mientras prometen ampliar las capacidades humanas, también pueden consolidar nuevas formas de dependencia, control y desplazamiento de la responsabilidad.

Condicionamientos pedagógicos

Una de las constantes en las discusiones y los análisis que los docentes universitarios hacemos acerca de las condiciones en que realizamos actualmente nuestro trabajo es la mención a la gran dificultad que tenemos para conseguir que la mayoría de nuestros alumnos, en especial los que cursan los primeros tramos de sus carreras, se interesen profunda y verdaderamente por los contenidos curriculares. Una dificultad que se agudiza muchísimo cuando se los convoca a una actividad formativa que no forma parte de la curricula obligatoria, como es generalmente el caso de propuestas relativas a la formación en derechos

humanos. Una dificultad que se manifiesta en la escasa convocatoria que generalmente obtenemos en este tipo de convocatorias, con independencia de la jerarquía académica de las o los expositores a quienes se convoquen y de los muchos esfuerzos de difusión que realicemos.

Propuesta del Proyecto *Pensar El Futuro*

Propuesta de respuesta a los condicionamientos teóricos

En una época marcada por la vigencia ideológica y política del libertarismo y por la expansión de tecnologías capaces de sustituir capacidades humanas, nos proponemos encarar la curricularización de los Derechos Humanos desde la categoría de futurabilidad, entendida como la disputa por los futuros posibles. La pregunta pedagógica fundamental ya no consiste únicamente en cómo enseñar derechos, sino en cómo formar sujetos capaces de intervenir críticamente en un mundo donde la técnica redefine las condiciones de existencia.

Entendemos que la enseñanza de los Derechos Humanos en el siglo XXI debe superar una transmisión exclusivamente normativa e incorporar una formación filosófica y dialógica sobre la relación entre humanidad y tecnología. Curricularizar

los Derechos Humanos implica educar para la incertidumbre, desarrollar pensamiento crítico y construir herramientas para decidir qué futuros tecnológicos son compatibles con la dignidad humana.

En el contexto social, ideológico, político y tecnológico actual la educación en Derechos Humanos enfrenta el desafío de preservar dimensiones humanas que son irreductibles al mero procesamiento de información. La empatía, la imaginación política y la responsabilidad ética son propias del discernimiento y constitutivas de lo humano.

El llamado “realismo capitalista” (Fisher, 2009) afecta la capacidad de proyectar futuros colectivos y limita la imaginación política necesaria para defender y ampliar derechos. El actual contexto de desarrollo tecnológico se manifiesta bajo una lógica donde resulta más fácil imaginar escenarios de perfeccionamiento técnico que alternativas sociales diferentes.

Así una crisis del humanismo tradicional (Braidotti, 2015) exige repensar la relación entre humanidad, tecnología y mundo. Y la educación en Derechos Humanos debe entonces formar sujetos capaces de habitar críticamente relaciones híbridas entre humanos, máquinas y sistemas de información. Desde esta perspectiva, la enseñanza de Derechos Humanos necesita incorporar herramientas filosóficas que permitan comprender los nuevos conflictos derivados de la digitalización. Dado que las fronteras entre organismo y tecnología se vuelven cada vez más complejas (Haraway, 2016), y nos vemos obligados a reconsiderar qué significa

ser humano en sociedades tecnológicamente mediadas

La futurabilidad se presenta así, como una tarea pedagógica: Berardi, F. (2017) no aceptar pasivamente el futuro diseñado por sistemas técnicos y económicos, sino formar sujetos capaces de disputar colectivamente el sentido (ahítesis) del desarrollo tecnológico.

Propuesta de respuesta a los condicionamientos pedagógicos

La propuesta para intentar superar el desinterés, y hasta el rechazo, de gran parte de nuestros alumnos por las actividades pedagógicas extracurriculares de formato tradicional es

- a. Convocar a jóvenes cantantes, raperos, influencers, youtubers, periodistas de canales de streaming, etc. que tengan probada llegada mediática a los jóvenes de la franja etaria en que se ubican mayormente nuestros estudiantes
- b. Desarrollar con ellos las actividades que en cada caso sean posibles (Entrevistas, actuaciones, debates, exposiciones públicas, Diálogos colectivos, etc.)
- c. Abordar en estas actividades las letras, textos o intervenciones de los entrevistados que mencionen o se relacionen o hagan referencia a los problemas y/o la cotidianidad de los jóvenes que afecten su presente, sus deseos, sus proyectos o los de sus familiares o grupos de referencia.

- d. Analizar con los entrevistados cuestiones que forman parte de la conversación diaria de los jóvenes: Trabajar para una plataforma, dependencia o interferencia de los algoritmos en su vida y en sus posibilidades de trabajo, crímenes de género, violencia en las escuelas, etc., tratando de que se haga evidente la forma en cada una de estas cuestiones se relacionan, afectan o limitan sus posibilidades de desarrollo, su libertad y su dignidad como personas.
- e. Grabar en video cada una de estas actividades, generar con ellos reels, podcast o cualquier otro formato apto para ser difundido mediante las redes. Productos editados profesionalmente para que cumplan rigurosamente con los requisitos de duración, encuadre, ritmo que sean propios de cada formato.
- f. Crear con estas producciones un archivo de uso público al que puedan recurrir y con el que puedan intercambiar tanto otros usuarios como los centros de estudiantes o los docentes con fines didácticos.

Referencias

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Sans Soleil.

Pedagogías descoloniales

11 de octubre, último día de libertad del Abya Yala

Itatí Liliana Arce

itatiarce@gmail.com

Yasmin Barrionuevo Fuentes

yasminbarrionuevo791@gmail.com

Nicolás Carniato Garmendia

carniatonicolasa@gmail.com

Gaite Moyano Gaite Moyano

amandagaite11@gmail.com

Rocio Antonella Lucero Escudero

antonellalucero2020@gmail.com

Luis Macedo Sosa

macedoignacio7@gmail.com

Melina Masi

melina.masi@gmail.com

Alexandro Mayorga

alexandromayorga16@gmail.com

Sofia Reynoso

sofyreynoso8@gmail.com

Agustín Soloa Burguete

soloaagustin46072620@gmail.com

Óscar Alberto Campos

pukuyhuarpe@gmail.com

Ana Palma

pukuyhuarpe2@gmail.com

Laura Guadalupe Rodriguez Zuleta

lupesoide10@gmail.com

Stella Maris Godoy

stellamaris.godoy.71@gmail.com

Damian Gomez

trabajocomunitariohuarpe@gmail.com

Palabras clave:

*Interculturalidad - Pedagogías Decoloniales
Formación Docente*

Introducción

La presente ponencia sistematiza una experiencia de extensión universitaria desarrollada durante el año 2025 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en articulación con estudiantes universitarios, docentes, escuelas y referentes de comunidades originarias y afrodescendientes de la provincia.

La propuesta, denominada “Pedagogías descoloniales: 11 de octubre, último día de libertad del Abya Yala”, tuvo como propósito generar espacios de reflexión crítica y producción colectiva de conocimientos en torno a las efemérides del 11 de octubre y del 8 de noviembre, tradicionalmente abordadas desde perspectivas eurocéntricas que tienden a invisibilizar las memorias, saberes y experiencias históricas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

A partir de un proceso de trabajo interdisciplinario y coparticipativo, se diseñaron y desarrollaron diversos talleres destinados a estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de San Luis. La jornada convocó a más de 150 niñas, niños y jóvenes de distintos establecimientos

educativos, quienes participaron de experiencias pedagógicas construidas desde el diálogo intercultural entre universidad, escuelas y comunidades. Los talleres fueron coordinados conjuntamente por estudiantes universitarios, docentes y referentes comunitarios, generando espacios de intercambio que permitieron poner en circulación saberes académicos y comunitarios en condiciones de mayor horizontalidad. En este sentido, la propuesta procuró aportar a la construcción de prácticas pedagógicas interculturales y descoloniales con el potencial de problematizar las narrativas únicas sobre el pasado y habilitar la presencia de otras memorias, voces y formas de comprender y habitar el mundo.

¿Cómo surgió la propuesta?

Demandas, diálogos y problemáticas comunes

La experiencia presentada surgió de un proceso de trabajo conjunto que venimos desarrollando desde el año 2018 con comunidades huarpes urbanas de la provincia de San Luis en el marco de distintos proyectos de investigación, extensión y formación docente. En este largo recorrido conjunto, los referentes de comunidades originarias nos manifestaban que año tras año eran convocados por escuelas e instituciones educativas para participar de actividades vinculadas al 12 de octubre. Sin embargo, señalaban que muchas de estas

propuestas, aún cuando partían de intenciones respetuosas, terminaban reproduciendo formas de folklorización de los pueblos indígenas, reduciendo sus historias, conocimientos y experiencias a expresiones culturales aisladas o a acontecimientos del pasado.

Por otra parte, estudiantes de los profesados de la Facultad de Ciencias Humanas planteaban una inquietud diferente, aunque estrechamente vinculada con la anterior. Durante su formación académica abordaban perspectivas teóricas vinculadas a las pedagogías críticas, la interculturalidad, la colonialidad del saber y las pedagogías descoloniales. Sin embargo, muchos manifestaban dificultades para traducir estos debates conceptuales en propuestas pedagógicas concretas para el trabajo en las aulas.

A estas demandas se sumaban las preocupaciones expresadas por docentes de distintos niveles educativos, quienes manifestaban la necesidad de contar con herramientas pedagógicas para abordar las efemérides del 12 de octubre desde perspectivas críticas. En muchos casos señalaban las dificultades para problematizar narrativas históricas que continúan presentando la colonización como un simple “encuentro de culturas”, invisibilizando las relaciones de dominación, violencia y resistencia que configuraron estos procesos históricos. Fue precisamente en el encuentro entre estas demandas, donde comenzó a gestarse la propuesta “Pedagogías descoloniales: 11 de octubre, último día de libertad del Abya Yala”.

Horizontes de trabajo compartidos

La propuesta tuvo como objetivo construir, junto a estudiantes universitarios, docentes, escuelas y comunidades de pueblos originarios y afrodescendientes, un espacio de reflexión crítica, diálogo intercultural y producción pedagógica situada a partir de la realización de talleres educativos con perspectiva descolonial y antirracista.

La organización de la propuesta se sostuvo en una perspectiva de trabajo coparticipativa, entendiendo que los conocimientos que se buscaban abordar no podían ser construidos exclusivamente desde la universidad, sino que requerían del diálogo permanente con los sujetos y comunidades involucradas. De este modo, las comunidades no ocuparon el lugar de destinatarias o consultoras externas de la propuesta, sino que participaron activamente en la definición de los sentidos, contenidos y formas pedagógicas que asumió la experiencia.

A partir de ello, se convocó a estudiantes y docentes de diferentes carreras y espacios curriculares, entre ellos Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Letras, Teatro y Música. Uno de los aspectos más significativos de la propuesta fue su carácter interdisciplinario. La construcción de los talleres implicó encuentros de planificación, formación y reflexión entre estudiantes y docentes provenientes de distintos campos disciplinares, quienes pusieron en diálogo perspectivas y herramientas diversas para pensar colectivamente cómo abordar la efeméride.

Co-organización y desarrollo de la experiencia intercultural

Durante los meses previos a la jornada se desarrollaron espacios de formación e intercambio que reunieron a estudiantes, docentes y referentes comunitarios. Se buscó construir espacios de formación compartida entre estudiantes, quienes habitualmente transitan trayectorias académicas fragmentadas y organizadas desde lógicas disciplinares estancas, contribuyendo así a descolonizar el aula universitaria.

Como parte de este proceso también se habilitaron instancias formativas abiertas a estudiantes, docentes y comunidades. Entre ellas se destacó la conferencia central “Descolonizando la historia de Nuestra América en el currículum escolar”, a cargo de la historiadora Claudia Gotta, quien propuso una reflexión crítica sobre los modos en que la historia latinoamericana ha sido narrada y enseñada en los sistemas educativos, aportando una mirada descolonial del currículum.

A partir de este trabajo colectivo se diseñaron diferentes talleres destinados a estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de San Luis. Entre las actividades desarrolladas se encontraron el taller “Descolonizando el cuerpo”, orientado a problematizar las huellas coloniales presentes en las formas de habitar y representar los cuerpos, desestructurándonos desde las danzas y la música; la muestra “Agua para el Río”, centrada la denuncia del ecocidio como una matriz fundante del capitalismo actual; y el taller “Volver a mirar: descolonizar lo audiovisual”, que invitó a

reflexionar críticamente sobre las representaciones audiovisuales de los pueblos originarios y afrodescendientes.

A su vez, se desarrollaron propuestas vinculadas a la literatura, la oralidad y las memorias comunitarias, entre ellas “Descolonizando la literatura: Sueños de algarroboy”; Oralitura que florece en la memoria sagrada” y “Wif Rupu Wixu: el largo y sinuoso camino de las oralidades mapuches”, que recuperaron relatos, narrativas y formas de transmisión de conocimientos construidas desde las experiencias de los pueblos originarios, problematizando la centralidad de la escritura como única forma legítima de producción cultural.

La dimensión artística y expresiva también ocupó un lugar central a través del “Taller de Danza: Jugando con los cuatro elementos” y del “Taller de Canto Comunitario”, espacios que permitieron recuperar formas colectivas de aprendizaje, expresión y construcción de conocimiento vinculadas al cuerpo, la sensibilidad y la experiencia compartida.

Desde esta perspectiva, el diálogo entre educación, comunicación y artes, permitió cuestionar la hegemonía de la epistemológica moderna que ha privilegiado la separación entre mente y cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La incorporación de prácticas pedagógicas que integran dimensiones corporales, expresivas y sensibles habilitó el reconocimiento de otras pedagogías del cuerpo y del territorio, en las que el conocimiento se construye también a partir de experiencias comunitarias, estéticas y situadas en diálogo con los saberes culturales presentes en los territorios.

Finalmente, a propuesta de las propias comunidades participantes, la jornada concluyó con un festival, concebido como un espacio de celebración y encuentro colectivo. Dicho encuentro constituyó una instancia que reafirmó la importancia de construir espacios educativos donde el diálogo intercultural también pueda expresarse a través del arte, la música, la palabra compartida y la celebración colectiva.

Pedagogías descoloniales en las voces de comunidades y estudiantes

Para finalizar, se hace necesario desde una perspectiva descolonial, recuperar la centralidad de la experiencia en las voces de las comunidades y estudiantes. Las reflexiones compartidas permiten reconocer las resonancias de esta experiencia, como así también aquellos aspectos que resultaron significativos en términos de formación y diálogo intercultural. A continuación se presentan algunos fragmentos de testimonios que relatan en primera persona lo vivenciado:

Para nosotros, es un avance muy importante para poder enseñarles, no solamente que estamos vivos, sino para decir las cosas como son. No es lo que cuentan los libros, sino la historia de los pueblos originarios y afro. Y está bueno porque en esto trabajamos con la gente de la universidad, estudiantes y profesores. Fue increíble, poder compartir con las cátedras las experiencias, relatos, historia, ver el interés de alumnos y docentes y el

respeto frente a las temáticas fue casi mágico y soñado, ya que generalmente vivimos situaciones extractivistas por parte de la universidad. Además, poder compartir nuestra mirada a aquellos que van a ser docentes en un par de años, invitando a repensarse, a ofrecer otra mirada y otra forma de habitar el mundo. (Comunidad Huarpe y Comunidad Afro)

La experiencia de que dos comunidades cargadas de ancestralidad como lo son la Huarpe y la Afro trabajáramos juntas, compartiendo nuestras experiencias y rearmando la historia blanqueada, fue y sigue siendo épico. La unión hace a la fuerza y así vamos retomando lo que es nuestro, juntos. (Comunidad Afro)

A la misma vez, lo pudimos ampliar para la secundaria y primaria de diferentes escuelas. El compartir con los alumnos de las escuelas visitantes fue más que enriquecedor, pusieron mucha atención, interpelaban las dinámicas y se entregaron a ellas y a vivirlas más allá del vértigo de lo nuevo y diferente. (Comunidad Huarpe)

Pedagogías Descoloniales fue una experiencia donde cada instancia fue formativa: desde los encuentros para planificar los talleres -en horarios dentro y fuera de clase- hasta el acompañamiento del equipo docente, el conocimiento de docentes y estudiantes de otras carreras y la construcción de una experiencia colectiva.

Esta experiencia permitió reconocer cuánto persisten los discursos coloniales en nuestras propias prácticas pedagógicas: en la forma de hablar, de enseñar o de concebir la autoridad. Además, descolonizar el cuerpo también implica descolonizar la mirada pedagógica, abandonar la

lógica del control y construir vínculos horizontales, basados en la escucha y el aprendizaje mutuo. La interacción con los estudiantes de las escuelas fue ejemplo de ello: se trató de acompañar, proponer y compartir, más que de “enseñar” en el sentido tradicional. En este sentido, pensar las prácticas educativas a través de un enfoque antropológico relacional, representó un desafío constante hacia la construcción de una mirada desnaturalizadora sobre las prácticas de enseñanza, entendiendo a éstas como prácticas sociales, relacionales e históricas. A su vez, este enfoque permite superar visiones fragmentadas que establecen dicotomías acerca de qué y cómo enseñar, como así también entre saber científico y saber pedagógico.

Estas jornadas, entramadas con los aportes antropológicos, nos permitieron desnaturalizar las efemérides escolares, entendiéndolas como prácticas que condensan sentidos sobre historia, identidad y nación.

A su vez, la escuela aparece como un escenario de disputa simbólica y justicia epistémica, en donde se producen, reproducen y cuestionan narrativas históricas y culturales, generando espacios de aprendizaje colectivo que reconozcan y valoren las identidades originarias y afro; habilitando, de este modo, el reconocimiento de memorias y experiencias históricamente silenciadas por la construcción de una narrativa oficial que ha consagrado determinados hechos, sujetos y valores como dignos de memoria, omitiendo o silenciando otros.

A su vez, se destaca el trabajo conjunto y el fortalecimiento de lazos entre universidad, escuela y

comunidades, reconociendo los saberes de pueblos originarios y afro como legítimos, en pos de pensar en una universidad crítica, plural y antirracista que aborde la diversidad étnica y cultural. De este modo, la apuesta es transformar la escuela y la universidad en espacios de justicia epistémica, capaces de alojar otras voces, otras memorias y otros futuros posibles.

Referencias

- Quijano, A. (2003) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires : Tinta Limón.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Walsh, C. (2012). “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”. *Visão Global*, 15 (1-2), pp. 61-74.

Curricularizar los Derechos Humanos en Psicología

Matias Alfredo Dreizik

matiasdreizik@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave:

Psicología - Memoria - Salud Mental

Introducción

La enseñanza de los Derechos Humanos ocupa actualmente un lugar estratégico dentro de las universidades públicas latinoamericanas. Las transformaciones políticas, económicas y culturales de las últimas décadas han puesto en evidencia la necesidad de fortalecer procesos formativos capaces de promover valores democráticos, pensamiento crítico y compromiso con la ampliación de derechos.

En Argentina, a cincuenta años del golpe de Estado de 1976 y a más de cuatro décadas de la recuperación democrática, emergen discursos que relativizan las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante el terrorismo de Estado, cuestionan las políticas de memoria, verdad y justicia y disputan sentidos históricamente contruidos en torno a la democracia. Estos procesos muestran que la transmisión de los Derechos Humanos no puede darse por concluida ni considerarse un aprendizaje social definitivamente consolidado. Por el contrario, constituye una tarea permanente que exige nuevas estrategias

pedagógicas y nuevas formas de intervención educativa (Jelin, 2002; Pollak, 2006).

En este contexto, la curricularización de los Derechos Humanos aparece como una herramienta fundamental para fortalecer la formación universitaria. No se trata únicamente de incorporar contenidos específicos a los planes de estudio, sino de construir experiencias educativas que permitan comprender las relaciones entre subjetividad, poder, desigualdad, ciudadanía y democracia. La experiencia desarrollada en la asignatura Psicología en Derechos Humanos se inscribe precisamente en esta perspectiva.

Curricularizar los Derechos Humanos: una perspectiva crítica

La propuesta pedagógica de la asignatura parte de entender los Derechos Humanos como un campo histórico, político y cultural en permanente construcción. Esta perspectiva cuestiona las concepciones universalistas abstractas que

presentan los derechos como principios acabados y desvinculados de los conflictos sociales concretos. Por el contrario, los Derechos Humanos son entendidos como el resultado de luchas colectivas, disputas de sentido y procesos de ampliación democrática impulsados por diversos movimientos sociales (De Sousa Santos, 2014).

Desde esta concepción, curricularizar los Derechos Humanos implica incorporar una mirada crítica sobre las desigualdades sociales, los mecanismos de exclusión y las relaciones de poder que producen vulneraciones de derechos. En el campo de la Psicología, esta perspectiva encuentra importantes antecedentes en las contribuciones de la Psicología Social y la Psicología Política latinoamericanas, particularmente en los desarrollos de Ignacio Martín-Baró, quien propuso una psicología comprometida con la comprensión de las realidades sociales y con la transformación de las condiciones de opresión que afectan a los sectores históricamente vulnerados (Martín-Baró, 2003).

La asignatura organiza sus contenidos en torno a problemáticas que incluyen la historia y conceptualización de los Derechos Humanos, los aportes de la Psicología Social y Política, los procesos de violencia política y terrorismo de Estado, las cuestiones de género y diversidad, la discapacidad y la salud mental. Esta organización curricular permite comprender los Derechos Humanos como una dimensión transversal de múltiples problemáticas contemporáneas y no como un contenido aislado o complementario de la formación profesional.

Asimismo, la propuesta incorpora una metodología de trabajo que articula clases teóricas, análisis de casos, actividades prácticas y elaboración de proyectos de intervención. Esta decisión pedagógica busca superar modalidades de enseñanza centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos para promover experiencias de aprendizaje orientadas a la problematización de situaciones concretas y al diseño de estrategias de transformación social.

La transmisión como experiencia pedagógica

Pensar la transmisión de los Derechos Humanos supone interrogar los modos en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Desde esta perspectiva, transmitir no significa únicamente comunicar información o reproducir conocimientos previamente establecidos. Implica generar condiciones para que las nuevas generaciones se apropien críticamente de determinados saberes y construyan posicionamientos éticos frente a los problemas de su tiempo.

La propuesta pedagógica de la asignatura se orienta precisamente a construir experiencias de aprendizaje participativas, donde los estudiantes no ocupen un lugar exclusivamente receptivo sino que intervengan activamente en la producción de conocimientos. La elaboración de proyectos

de intervención constituye uno de los principales dispositivos para alcanzar este objetivo.

A través de estas experiencias, los estudiantes identifican problemáticas vinculadas con los Derechos Humanos, analizan actores sociales involucrados, construyen diagnósticos situados y diseñan estrategias de intervención. De este modo, la formación profesional se vincula tempranamente con escenarios concretos de actuación, favoreciendo la comprensión de la dimensión social y política de las prácticas psicológicas.

La transmisión adquiere así un carácter dialógico y colectivo. Los conocimientos producidos por la academia entran en diálogo con saberes territoriales, experiencias comunitarias y memorias sociales, promoviendo procesos de aprendizaje significativos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía democrática (Montero, 2010).

Pedagogías de la memoria frente a los negacionismos

Uno de los ejes más relevantes de la experiencia curricular se vincula con la construcción de memorias colectivas sobre el terrorismo de Estado y las luchas por memoria, verdad y justicia. En este marco se desarrolló el proyecto “50 pañuelos por los 50 años”, una propuesta pedagógica orientada a conmemorar los cincuenta años del golpe de Estado de 1976 mediante la producción colectiva de pañuelos intervenidos por estudiantes,

organizaciones sociales y miembros de la comunidad.

La propuesta se fundamenta en la idea de que la memoria constituye una construcción social permanentemente disputada. Lejos de entenderla como una simple recuperación del pasado, se la concibe como un proceso mediante el cual las sociedades elaboran sentidos sobre experiencias históricas traumáticas y construyen referencias para interpretar los conflictos del presente (Jelin, 2002; Pollak, 2006).

Desde esta perspectiva, los pañuelos se transforman en dispositivos de transmisión intergeneracional que permiten recuperar historias, experiencias y luchas vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos. La participación activa de estudiantes y organizaciones convierte a la memoria en una práctica colectiva y situada, favoreciendo procesos de reflexión crítica sobre el pasado reciente y sobre los desafíos democráticos contemporáneos.

Esta experiencia adquiere especial relevancia frente al crecimiento de discursos negacionistas que buscan relativizar la magnitud de la violencia estatal ejercida durante la última dictadura. Las pedagogías de la memoria constituyen, en este sentido, una herramienta fundamental para fortalecer la construcción democrática y sostener consensos sociales basados en el respeto irrestricto de los Derechos Humanos.

Problematizar el presente: salud mental, cannabis y derechos humanos

La curricularización de los Derechos Humanos también requiere construir herramientas para comprender problemáticas actuales que atraviesan la vida social contemporánea. En este sentido, la jornada “Salud Mental y Cannabis: perspectivas desde la Psicología y los Derechos Humanos” constituye una experiencia particularmente significativa.

La actividad fue desarrollada en articulación con el Observatorio de Derechos Humanos de la UNC y actores territoriales vinculados a políticas de cannabis y cáñamo. Su objetivo consistió en promover una reflexión crítica sobre los vínculos entre salud mental, acceso a la salud, autonomía, cuidados y no estigmatización.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, el debate sobre cannabis excede los enfoques centrados exclusivamente en el control o la penalización. Permite problematizar cuestiones vinculadas al derecho a la salud, al acceso a tratamientos, al reconocimiento de experiencias de usuarios y familiares y a las formas en que determinadas regulaciones impactan sobre la vida cotidiana de las personas.

Desde el punto de vista pedagógico, esta experiencia permitió poner en diálogo saberes académicos, conocimientos producidos en el territorio y experiencias de los distintos actores involucrados. Asimismo, favoreció la comprensión

de los Derechos Humanos como una herramienta para analizar problemáticas actuales vinculadas a la salud, los cuidados, la ciudadanía y el reconocimiento de nuevas demandas sociales. La incorporación de estas problemáticas al proceso formativo contribuye a que las y los estudiantes comprendan la dimensión histórica y política de las intervenciones profesionales, fortaleciendo una mirada crítica sobre las desigualdades y las vulneraciones de derechos que atraviesan la vida social contemporánea.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en la asignatura Psicología en Derechos Humanos permite pensar la curricularización de los Derechos Humanos más allá de la incorporación de contenidos específicos en los planes de estudio. Tal como se ha intentado mostrar, se trata de construir propuestas pedagógicas capaces de articular saberes académicos, memorias colectivas, problemáticas sociales contemporáneas y prácticas de intervención comprometidas con la ampliación de derechos.

En un contexto caracterizado por la fragmentación de los lazos sociales, el crecimiento de discursos negacionistas y la profundización de diversas desigualdades, la enseñanza de los Derechos Humanos adquiere una relevancia estratégica para la formación universitaria. En este marco, la transmisión no puede reducirse a la comunicación de conocimientos consolidados, sino que implica

generar experiencias que habiliten la reflexión crítica, la participación y la construcción colectiva de sentidos.

Las propuestas pedagógicas analizadas muestran que la articulación entre memoria, territorio e intervención constituye una herramienta valiosa para promover aprendizajes significativos y fortalecer el compromiso ético-político de las futuras generaciones de profesionales. La producción de proyectos de intervención, el trabajo con memorias sociales y la problematización de conflictos actuales permiten situar los Derechos Humanos como una práctica viva, vinculada tanto a la comprensión del pasado y sus efectos como a la transformación del presente.

Desde esta perspectiva, curricularizar los Derechos Humanos supone asumir que la formación profesional es también una práctica de construcción democrática. En consecuencia, la universidad pública tiene la responsabilidad de generar espacios que contribuyan a formar profesionales capaces de reconocer vulneraciones de derechos, intervenir críticamente sobre las desigualdades sociales y participar activamente en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Dejusticia.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Trotta.
- Montero, M. (2010). "Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria". *Psykhé*, 19 (2), pp. 51-63.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Al Margen.

Pedagogías de los derechos humanos y compromiso social en la formación docente

Experiencias Pedagógicas en los profesorados de la UNViMe

Nicolás Wildner Sánchez

nicolaswildnersanchez@gmail.com

Amanda Beatriz Andrada

amanditandrada@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Formación Docente
Compromiso Social*

La presente ponencia reflexiona sobre la propuesta de incorporación del eje “La pedagogía de la educación como derecho humano y el compromiso social en la formación docente” desde el año 2024 en la asignatura Pedagogía de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). De cierto modo es una innovación curricular que busca fortalecer la formación docente inicial desde una perspectiva situada, crítica y comprometida con las realidades sociales y educativas de los territorios que encuentra su razón de ser y fundamentos, en el enfoque de derechos como un eje pedagógico transversal a formación profesional. En este caso esta propuesta articula docencia, investigación y articulación social, (extensión), ya que está producida en el encuadre del PROICO, (proyecto de investigación consolidado), de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Villa Mercedes, titulado; “MEMORIA, IDENTIDADES E IMPACTOS EN LOS DERECHOS HUMANOS SOCIALES Y EDUCATIVOS”. Este espacio de integración va fraguando y articulando la enseñanza de los DDHH, la investigación de la enseñanza en los niveles de educación obligatoria y la extensión universitaria, mediante

talleres pedagógicos y actividades vinculadas a las pedagogías de la memoria, los derechos humanos, la diversidad y la inclusión. A partir de la experiencia desarrollada durante el ciclo lectivo 2026, particularmente en un primer taller realizado con estudiantes de primer año de los profesorados de educación, se analiza cómo la educación como derecho humano como derecho habilitante, se transforma en una categoría pedagógica que orienta la construcción de subjetividades docentes comprometidas con la justicia social, la democracia y la defensa de las infancias. La experiencia permite repensar el papel de la universidad pública en la formación de educadores capaces de intervenir críticamente en contextos diversos y complejos.

Desarrollo

La formación docente a nuestros días enfrenta entre otros, el desafío de preparar profesionales capaces de comprender la complejidad de los escenarios educativos actuales. En este contexto, la educación no puede solo ser concebida únicamente como

un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica ética, política y cultural que habilita el ejercicio de otros derechos fundamentales.

Desde esta perspectiva, la asignatura Pedagogía de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes incorporó desde el año 2023 y durante el ciclo lectivo 2026 un cuarto eje temático denominado “La pedagogía de la educación como derecho humano y el compromiso social en la formación docente”. Esta afiliación representa una innovación o aporte curricular significativo dentro del campo de la formación general, ya que desplaza la mirada tradicional de la pedagogía como estudio exclusivo de teorías educativas para situar en diálogo con los derechos humanos, la diversidad, la extensión universitaria y las prácticas pedagógicas territoriales, haciendo hincapié en la curricularización y prácticas de formación referidas a las pedagogías de la memoria y los derechos humanos en la formación profesional en general.

La propuesta surge de reconocer que el derecho a la educación constituye un derecho humano habilitante para transitar otros derechos y que la formación docente inicial debe propiciar experiencias concretas de encuentro con las problemáticas sociales y educativas que atraviesan a sus comunidades. En este sentido, el programa de la asignatura plantea explícitamente la necesidad de acercar a los futuros docentes a territorios escolares reales, promoviendo prácticas con compromiso social y una comprensión culturalmente situada de la enseñanza.

La construcción de este eje encuentra sustento en las pedagogías críticas latinoamericanas, las perspectivas decoloniales y las pedagogías de los derechos humanos. Como sostiene Paulo Freire, educar implica una práctica de libertad orientada a la transformación de la realidad. Del mismo modo, Magendzo (2021) señala que la educación en derechos humanos debe trascender los discursos normativos para convertirse en una experiencia vivida capaz de promover la participación democrática, la dignidad humana, la ciudadanía crítica y la justicia social.

En el marco de esta propuesta se desarrollaron actividades que vinculan el trabajo áulico con proyectos de extensión universitaria, especialmente aquellos orientados a la inclusión de la educación superior como derecho humano, en este aspecto llevar la educación superior como proyecto de vida futuro a todos los estudiantes egresables del nivel secundario y a quienes quieren comenzar a vivir un camino en la universidad, ampliando y acercando la educación superior a situaciones humanas diversas y a las modalidades del sistema educativo.

La participación en estos espacios permitió a los estudiantes aproximarse a escuelas, instituciones y organizaciones comunitarias donde se pudieron observar, registrar y analizar, prácticas pedagógicas en contextos diversos. Estas experiencias favorecieron la comprensión de que la enseñanza acontece en territorios concretos atravesados por desigualdades, diferencias culturales y desafíos específicos. Aquí la alfabetización política de quienes se acercan a la educación superior, se torna el horizonte de desafíos transversales,

donde las pedagogías críticas realizan sus aportes fundamentales.

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia fue la incorporación de las pedagogías de las memorias como herramienta para pensar la formación docente desde los derechos humanos. En este marco se desarrolló el día 25 de marzo a las 16:00 horas el taller “Aprender pedagogías de las memorias”, realizado con estudiantes ingresantes de los profesorados, tomando como referencia la conmemoración del día nacional por la memoria, la verdad y la justicia.

El taller partió de una premisa central, la memoria no constituye un contenido reservado exclusivamente para los niveles superiores de enseñanza, sino una construcción pedagógica que puede y debe comenzar desde las primeras infancias. La propuesta recuperó la idea de que trabajar la memoria en la escuela implica inaugurar una sensibilidad ética basada en el reconocimiento de los derechos, el respeto por los otros y la valoración de la democracia como espacio de construcción de ciudadanía crítica activa. Durante la actividad, los estudiantes analizaron relatos, producciones audiovisuales y materiales pedagógicos destinados a los niveles inicial y primario. Entre ellos se incluye aquí el audiovisual elaborado desde el primer taller desarrollado con estudiantes de primer año, disponible en línea, <https://www.youtube.com/watch?v=01woYIDj4Ms>.

Este encuentro funcionó como disparador para el debate sobre memoria, ciudadanía y formación docente. La propuesta permitió reflexionar acerca de cómo las experiencias educativas vinculadas

a la memoria pueden constituirse en prácticas de enseñanza en la escuela, orientadas a la construcción de una ciudadanía democrática y participativa.

En segunda instancia, y también como espacio aula taller se consignó la actividad “la universidad no se apaga” para poner en reflexión y valorar la educación superior universitaria pública, gratuita, laica, de calidad e inclusiva. <https://www.youtube.com/watch?v=H2UM04YJhuc>

Las producciones realizadas por los estudiantes evidenciaron que la memoria no es únicamente una reconstrucción del pasado, sino una herramienta para comprender el presente y proyectar futuros más justos. Como se trabajó en los talleres, “enseñar memoria es enseñar democracia” y “sin memoria no hay ciudadanía crítica”.

Esta experiencia puso de manifiesto que las pedagogías de los derechos humanos adquieren sentido cuando se traducen en prácticas concretas. Hablar de inclusión, diversidad o ciudadanía no resulta suficiente si dichas categorías no se articulan con experiencias formativas que permitan a los futuros docentes confrontar sus representaciones, revisar sus biografías escolares y construir nuevas formas de comprender la enseñanza de estos contenidos, son trascendentales.

La reconstrucción de expresiones como “Recordar nuestra historia nos ayuda a cuidar la democracia y los derechos de todas las personas” o “El 24 de marzo recordamos a las víctimas de la dictadura y renovamos el compromiso con la memoria, la verdad y la justicia” generó espacios de diálogo,

interpretación y reflexión que permitieron a los estudiantes apropiarse de conceptos fundamentales para la formación ciudadana. La actividad evidenció que las pedagogías de los derechos humanos pueden desarrollarse desde estrategias didácticas sencillas, pero profundamente significativas, capaces de transformar contenidos históricos en experiencias de construcción colectiva de sentido.

En la instancia, denominada “Cincuenta años, cincuenta frases”, se propuso una intervención pedagógica centrada en la lectura, análisis y resignificación de expresiones históricas, éticas y educativas vinculadas a la memoria, la verdad y la justicia. La selección de frases permitió construir un recorrido que articuló acontecimientos del pasado reciente argentino con desafíos contemporáneos de la escuela y la formación docente. Expresiones como “La memoria es un derecho del pueblo”, “Educar en derechos es educar en humanidad” y “la identidad es un derecho”, funcionaron como dispositivos pedagógicos capaces de movilizar emociones, interrogantes y posicionamientos éticos.

La potencia de esta experiencia radica en comprender que las palabras no son solamente enunciados, sino herramientas de construcción cultural y política. Cada frase operó como una puerta de entrada para reflexionar sobre el papel de la educación en la consolidación de la democracia, la defensa de los derechos humanos y la formación de sujetos críticos.

Estas actividades permitieron consolidar una concepción de la formación docente que trasciende la adquisición de saberes disciplinares para incorporar la construcción de sensibilidad social,

compromiso ético y responsabilidad ciudadana. En ellas, la memoria se convirtió en una herramienta pedagógica para pensar la educación como derecho humano y para comprender que enseñar implica también asumir una posición frente a las injusticias, las desigualdades y las vulneraciones de derechos que atraviesan nuestras sociedades.

La experiencia demostró que las pedagogías de las memorias constituyen un territorio fértil para la formación inicial de docentes, especialmente cuando se articulan con prácticas de extensión universitaria, proyectos de investigación y acciones educativas situadas. En este sentido, los talleres desarrollados no sólo promovieron aprendizajes conceptuales, sino que contribuyeron a la construcción de una identidad docente comprometida con la democracia, la inclusión y la justicia social, fortaleciendo el papel de la universidad pública como espacio de formación crítica y transformación social.

En este sentido, las propuestas desarrolladas en la asignatura Pedagogía buscaron generar espacios de formación donde los estudiantes pudieran reconocerse como sujetos políticos y pedagógicos. Los talleres reflexivos, las experiencias y las intervenciones territoriales promovieron la construcción de una identidad profesional comprometida con la defensa de los derechos de las infancias y con la transformación de las desigualdades educativas.

Reflexiones finales

La incorporación del eje “La pedagogía de la educación como derecho humano y el compromiso social en la formación docente” constituye una innovación curricular que fortalece la formación inicial de los futuros profesores de Educación Inicial y Primaria de la UNViMe. La experiencia demuestra que los derechos humanos pueden convertirse en una categoría pedagógica capaz de atravesar el currículo de formación profesional, de una forma categórica y menester, también poder organizar prácticas de enseñanza, proyectos de extensión y procesos de construcción de conocimiento. Se evidencia que la formación docente adquiere mayor potencia cuando articula teoría y práctica, universidad y territorio, memoria y futuro, derechos y obligaciones, compromiso social universitario, dejando atrás un mirada simplista e individual de lo que significa hundirse en la urdimbre pedagogía y política de la educación comprometida con sus comunidades. Las pedagogías de la memoria desarrolladas con los estudiantes permitieron comprender que la democracia no se enseña únicamente mediante contenidos curriculares, sino también a través de experiencias que habilitan la participación, el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro. Del mismo modo, las prácticas socio-comunitarias mostraron que el compromiso social universitario no constituye un agregado a la formación profesional, sino una dimensión constitutiva del oficio docente.

Es el estado democrático y las políticas públicas quienes sean quienes sostengan las garantías

de los derechos y donde los organismos llamen derechos humanos, a las políticas que garanticen los derechos humanos.

En tiempos atravesados por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, resulta indispensable que la formación docente recupere la centralidad de los derechos humanos como horizonte ético y político. Formar docentes comprometidos con la justicia social, la inclusión y la dignidad humana como parte de su alfabetización política, lo cual implica construir universidades capaces de dialogar con sus territorios y de asumir un papel activo en la defensa de la educación pública como derecho fundamental. Las experiencias desarrolladas en la asignatura Pedagogía, muestra que es posible construir otros modos de enseñar y aprender en la universidad, donde las memorias, las diversidades y los derechos humanos se conviertan en herramientas para imaginar y construir sociedades críticas, más democráticas, inclusivas y solidarias.

Referencias

- Magendzo, A. (2021). *La pedagogía de los derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Rinesi, E. (2022). *El derecho a la Educación Superior*. Anales de la Educación Común
- Vitarelli, M. (2017). *Pensar las prácticas pedagógicas en el Sur*. Editorial Autores Argentinos.
- Wildner Sánchez, M. N. (2026). *Programa de la asignatura Pedagogía. Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. Universidad Nacional de Villa Mercedes. Universidad Nacional de Villa Mercedes.

Mujer: subalternidad, minoría y género en la modernidad XV-XVIII

Experiencia de lecturas transversales en la Cátedra de Historia Moderna

Rita Belen Illanes Rodríguez

illanesrr@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El siguiente es un trabajo que intenta visualizar las tareas realizadas los días martes en el horario reglamentario de la cátedra: historia moderna de las carreras profesorado y licenciatura en historia de la FFHA de la UNSJ.

El mismo representa un doble sentido: en primer lugar, la selección de textos que respondan a la perspectiva teórica propuesta por los titulares de cátedra, siendo a su vez una egresada de dicha carrera y facultad. Esta búsqueda de textos tiene que ver con un interés personal sobre la mujer como actor social colectivo.

En segundo lugar, la selección de textos que son propuestos a los alumnos que cursan la cátedra, es para realizar un análisis de estos en conjunto en un formato de aula taller y su relación con los contenidos observados en forma teórica. Esta metodología permite al alumno ser acompañado en parte del proceso de lectura, análisis y reflexión, quedando como instancia individual la integración del contenido en figuras metodológicas.

Para el trabajo en el aula se utilizaron selección de páginas de libros académicos, también artículos de divulgación, selección de imágenes que ilustran los diferentes cambios, así como también la invitación de estudiantes de música de la misma facultad para explicar algunos cambios técnicos que hicieron a la forma en la que se relacionaron los distintos actores sociales con esta expresión cultural.

Trabajar un recorte específico de páginas de un texto más amplio permite poner el foco en el contenido que pretende ser analizado, es decir en el colectivo que pretende ser reconocido como minoría y la forma en que este es subalternizado.

Aproximaciones contextuales

Para abordar el tema de la mujer se parte de los cuestionamientos realizados por distintos autores sobre “la idea de la modernidad y su conceptualización”; es decir, cuál es el punto de inicio que se toma para esta etapa, acordando con aquellos que ponen el énfasis en la construcción a partir de los cambios lentos.

Palabras clave:

Subalternidad - Minorías - Género - Mujer

Cobra relevancia el planteamiento que enuncia Dussel, sobre la jerarquización de los espacios geográficos- Europa, Asia, Africa y America- que no hacen más que reflejar las estructuras de ordenamiento de poder.

Esto último, las estructuras de ordenamiento referidas al poder en sus diferentes formas: político, comercial y de interacción. Mencionamos estas categorías en tanto las sociedades estructuran el poder político para ordenar los vínculos entre los distintos miembros de su sociedad, como así también las relaciones que establecerán con otros grupos - no mencionamos la categoría Estado, ya que una de las ideas base de la cátedra es considerar que los Estados y sus particularidades se configuran durante la modernidad-; en tanto la categoría comercio nos ordena los parámetros casi en un orden binario de quienes venden y quienes compran - decimos casi porque también debe considerarse de donde sale la materia prima, en qué condiciones se extrae, el manejo de los medios de producción, etc-. Por último, cuando mencionamos la interacción, ponemos el foco en las posibilidades de desarrollo que tenían los distintos actores sociales, interesándonos: las mujeres como grupo principal.

Sabiendo que no fueron el único grupo coartado por el poder y despojado de la mayoría de sus derechos vitales; por lo que es relevante interesarse y considerar por ejemplo lo que sucede con los pobres, mendigos y esclavos.

Subalternidad, minorías, alteridad/otredad, género

Para el análisis de las mujeres, y con una perspectiva inspirada en los textos de Sandra Harding sobre el género como metodología de investigación, rescatamos la idea de interesarse por comprender contextualmente a las mujeres y las posibilidades de creación que tuvieron en cada época. Es decir, comprender que las mujeres de la modernidad no tenían permitido educarse formalmente y siguiendo la libertad de sus intereses, no es que no fueran capaces o que no estuviesen interesadas. El criterio de quien estudia deberá estar puesta en poder distinguir, o al menos comprender, que muchas mujeres investigaron, experimentaron, escribieron y publicaron, crearon bajo seudónimos masculinos o con la firma de padres y maridos.

Sin embargo, el punto de partida que permita el desarrollo del género según Harding, para nosotros es incompleto si no se parten de categorías un poco más amplias como lo son la de subalternidad propuestas por Gramsci, en un sentido simple de comprender que siempre que haya un grupo que se instale en el poder y produzca un sistema de ordenamiento existirán quienes sean subalternos. Nos interesa aquí la línea de Gayatri Spivak y su pregunta ¿puede hablar el subalterno? la pregunta es relevante cuando surge de un intelectual que pertenece a una subalternidad plena como lo es India de Inglaterra.

¿Pueden en verdad los subalternos crear una narrativa en la que se ilustren sus características y expresiones culturales, como sus impresiones y

cosmovisión? La razón de este cuestionamiento excede al conocimiento práctico de la escritura, en cambio tiene su origen en la validación y divulgación que se produce. Quien tiene el poder de validar discursos y habilitar la voz o la consideración de que hay algo valioso por decir es el Estado y quienes ejercen el poder en él.

Es interesante sumar aquí la categoría de minorías a la que refiere Bravo Lozano, pues el autor es muy claro al establecer que las minorías y las mayorías en la modernidad no responden al número de personas que las integran, en cambio tienen que ver con la capacidad de ejercer poder que tienen las mismas. En este sentido las mayorías que gobiernan por lo general son grupo reducidos, su poder está en el ejercicio del gobierno y determinar las formas en que se relaciona el resto de la sociedad. Mientras que las minorías que en realidad son el mayor porcentaje de la población, se diluyen en varios grupos aglomerados por el género, las ideas religiosas, la condición jurídica, la capacidad económica, la nacionalidad - como el caso de los gitanos-. lo que hace interesante a la diversidad que suponen las minorías de un Estado, pues se necesita de todas ellas para poder construir la narrativa.

Cuando hacemos mención a la idea de alteridad en un sentido filosófico, pero también histórico, tiene que ver con poder identificar esos otros de características definidas que hacen a que cada actor cobre sentido en su rol. Es decir, las minorías que son alteridad de las mayorías gobernantes, pero que a su vez son alteridades entre sí como son los diferentes grupos religiosos- en este caso

podríamos mencionar los judíos, los distintos grupos protestantes, etc-

Por último, el concepto de otredad que tiene un sentido desde la antropología no sirve aquí en función de distinguir al otro como diferente pero necesario en el diálogo que me interpela, el otro existe como diferente pero también me ayuda a definirme como actor individual o colectivo.

Desde estas ideas /conceptos que tienen sus desarrollos complejos y propios, pero que nos resultan complementarias en este análisis, se abordó la mujer como actor colectivo.

Sobre las lecturas y la mujer

Para poder comprender que la mujer no ha sido el único actor colectivo que en su de ser diario funcionó como subalternidad al poder y al hombre moderno, sino en muchos otros sentidos de la vida. Se siguió en la lectura de Bravo Lozano otras minorías como los gitanos, esclavos, pobres, mendigos.

En el caso de los gitanos lo relevante es su característica nómada la imposibilidad de los Estados de restringirlos a un espacio geográfico, lo itinerante de sus actividades económicas que son funcionales a su necesidad de moverse constantemente y que sirven a lo recreativo - como las actividades de lectura del futuro-. Son un grupo de atmosfera misteriosa, no solo por su necesidad de movimiento, la falta de registros

escritos y la negativa a crear una escritura a pesar de contar con un dialecto propio. No solo ellos no dejaron un registro escrito de su propia historia, en los Estados tampoco hay una preocupación por hacerlo, mientras que si encontramos registro de su existencia en tanto las medidas que se les aplican.

El tratamiento de pobres y mendigos tiene formas parecidas, el Estado se hace cargo de ellos en asistirlos algunas veces con comida, en otros periodos es la iglesia -católica- la que se ocupa de asistir estos grupos. A veces incluso se los recluye y acusa de criminales no por alguna acción concreta si no por circular sin sentido en las ciudades y caminos. El caso de los mendigos suma el componente de ser en algunos casos una práctica religiosa.

Menciona también Bravo Lozano a los esclavos y como estos no dejan de ser un artículo de lujo o algo exótico en Europa, mientras que en America representan un gran porcentaje de la mano de obra en algunas zonas como el Caribe.

Para trabajar la mujer como actor colectivo, iniciamos con la lectura de Bravo Lozano que presenta una descripción de los distintos grupos o posibilidades de acción de las mujeres: aquellas que se casaban según sus estratos sociales y se dedicaban al hogar en la mayoría de los casos - destacando que algunas pocas tenían contacto con formación artística por ser sus padres o maridos artistas, o en otros casos ser intelectuales que les enseñaban a leer y escribir-, aquellas que conseguían cierta libertad dentro del marco moral al estar ocupadas en la labro domestica como sirvientas, y finalmente las prostitutas que hacen un

uso libre de su cuerpo que sirve placeres mundanos a los varones que compran sus servicios en el marco de las regulaciones estatales.

En el caso de Federici y su obra Caliban y la bruja realiza un análisis orientado al marco económico, del cual según su perspectiva el cuerpo de las mujeres que es cosificado como productor de mano de obra, está relacionado con la roturación de las tierras y el surgimiento de la acumulación capitalista que comienza a delinearse lentamente. En este sentido relaciona la caza de brujas como las mujeres que son poseedoras de tierras son cuestionadas y despojadas de sus propiedades.

Así como de algunas prácticas como la comunitarias en las que se compartían saberes sobre los cuerpos femeninos y la maternidad.

En el caso de Bonnie Anderson quien hace una historia de las mujeres intenta poner el foco en las mujeres intelectuales en las características de aquellas pocas que lograron colocarse en el poder y defender - el caso de Isabel- o perder el trono - el caso de Juana la loca- .

La picardía de algunas para desde su lugar que era el hogar colocarse en el centro de la escena cultural como lo fueron las saloniers. Mujeres que organizaban gracias a su poder económico reuniones en las que asistían personas notables por su poder económico y político con quien distinguían por sus ideas o talentos artísticos. Haciendo a la vez de escenario y mecenas.

Subalternidades, minorías y su relevancia en DDHH

Considerar la dignidad como concepto clave en el abordaje y comprensión de los DDHH, es la plataforma obligada para comprender que deben observarse los distintos grupos de personas y las características en que se relacionaron.

Pues las posibilidades de acción, es decir los derechos que se reconocen a estos colectivos manifiestan el rol y ejercicio del poder como así también el acceso y distribución de los recursos.

Es necesario comprender como las categorías en las que se basan la Declaración de DDHH y la lucha por sostener y conquistarlos en diferentes espacios sociales, no son luchas nuevas si no que se vienen gestando a lo largo de la historia.

Así como también el rol del Estado es importante en su respeto y vulneración, cosas que pueden observarse en las distintas medidas con respecto a la regulación de las actividades de la mujer prostituta, o incluso en el tratamiento que se hace de vagabundos y mendigos.

Bravo Lozano hace un estudio pormenorizado de estos aspectos y es por esto que se reflexiona en clase sobre varios de los capítulos de su obra.

La distancia temporal que existe entre la actualidad y el periodo abordado permite a los alumnos pensar en la segregación de las minorías y en como se invisibilizan practicas culturales particulares que se salen de la norma del Estado. Pudiendo traspolar en algunos caso la mirada que se sostiene en la actualidad sobre los mismos colectivos - mendigos,

vagabundos, las mujeres, etc- y las medidas que pueden observarse del Estado actual.

Es decir, el alumno puede hacer el ejercicio de ser sujeto observador a observarse sobre las propias practicas respecto a las minorías.

En síntesis

La experiencia adquirida en este trayecto lleva a pensar la importancia del trabajo en perspectiva de DDHH, es decir poder comprender que es una forma de mirar el contenido, en tanto selección de temáticas.

Que no existe la necesidad de que exista una bibliografía o enunciado específico que anticipe este tipo de análisis y forma de abordar los contenidos, sino mas bien que es una mirada obligada para quienes consideramos esta una herramienta para combatir los discursos de odio.

La mirada transversal enriquece el pensamiento y la posibilidad de interacción entre contenidos, perspectivas y enfoques teóricos. Haciendo que el alumno pueda visualizar al sujeto histórico como persona en su sentido más integral.

Referencias

Anderson, B. S. y Zinsser, J. P. (2009). *Historia de las mujeres: Una historia propia*. Crítica.

Bravo Lozano, J. (1999). *Minorías sociorreligiosas en la Europa moderna*. Ed. Síntesis.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.

Harding, S. (1998) *¿Existe un método feminista?*
https://om.juscatamarca.gob.ar/articulos/harding_-_existe_un_metodo_feminista.pdf

DDHH en la FFHA

Acciones y límites

Paulo Darío López

dariolopezbelot@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Derechos Humanos - Institucionalización - Universidad

La reconstrucción que sigue no se propone como memoria personal en sentido estricto, sino como genealogía situada de una experiencia institucional. Ordena una trayectoria de intervención en Derechos Humanos dentro de la FFHA-UNSJ a partir de tres dimensiones articuladas: las intenciones político-académicas que la impulsaron, las acciones efectivamente realizadas y las frustraciones institucionales que limitaron su consolidación.

Un primer momento puede pensarse como una intención de articulación institucional. Durante la pandemia, en el marco de los juicios por delitos de lesa humanidad sustanciados ante el Tribunal Oral Federal, las restricciones sanitarias dificultaban la presencia de familiares de víctimas en las audiencias. Esa situación afectaba una dimensión fundamental de las políticas de memoria, verdad y justicia: el derecho de familiares y organismos a acompañar, observar y sostener públicamente el desarrollo de los procesos judiciales. Frente a esa necesidad, se gestionó la articulación entre la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de San Juan, el requerimiento vinculado al Tribunal Oral Federal y la posibilidad de disponer de un espacio físico en la FFHA-UNSJ.

Esa intención se tradujo en una acción concreta: la obtención de un espacio en la Facultad para la transmisión de las audiencias. La FFHA no operó allí simplemente como edificio disponible, sino como institución pública capaz de alojar una demanda social y judicial vinculada con memoria, verdad y justicia. La posibilidad de que familiares de víctimas pudieran seguir las audiencias convirtió a la Facultad en parte activa de una política de Derechos Humanos. En ese gesto, los Derechos Humanos dejaron de ser una referencia abstracta y se volvieron práctica: garantizar acceso, sostener presencia, habilitar escucha y acompañar una demanda de justicia.

A partir de esa experiencia se abrió una segunda intención: pasar de la articulación coyuntural a la formación sistemática. La relación entre la FFHA y la Subsecretaría de Derechos Humanos permitió avanzar hacia la Diplomatura Superior en Derechos Humanos, desarrollada con apoyo de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia, dependiente de la Secretaría de Justicia y del Ministerio de Gobierno, y con acompañamiento de la Legislatura Provincial. La coordinación académica de esta Diplomatura estuvo a cargo del autor, lo que implicó organizar un espacio

de formación superior orientado a fortalecer el conocimiento, la enseñanza y la apropiación crítica de los Derechos Humanos.

La Diplomatura representó una acción formativa de relevancia institucional. Su propósito fue abrir un espacio de reflexión histórica, normativa, pedagógica e institucional, especialmente orientado a docentes y actores vinculados con prácticas educativas. Buscó trasladar el enfoque de Derechos Humanos a las aulas, las planificaciones, los programas y la práctica docente. Sin embargo, también reveló una primera frustración: la distancia entre la relevancia pública de la propuesta y sus condiciones materiales de sostenimiento. El cargo de Coordinador Académico fue sostenido mediante financiamiento de la SECITI, en condiciones precarias en términos de estabilidad, continuidad y reconocimiento dentro de la estructura ordinaria de la Facultad.

Un tercer momento estuvo marcado por la intención de institucionalizar de manera permanente el trabajo en Derechos Humanos. De esa intención surgió el proyecto de creación del Observatorio de Derechos Humanos de la FFHA-UNSJ, formulado por el autor como un espacio destinado al relevamiento, análisis y producción de información sobre problemáticas de Derechos Humanos desde una perspectiva interdisciplinaria. El Observatorio buscaba superar el carácter episódico de las acciones previas y construir un ámbito estable de producción de conocimiento, articulación institucional y acompañamiento de políticas académicas.

El Observatorio constituyó una acción institucionalizadora. Permitió imaginar a la

FFHA como una Facultad con capacidad propia para producir insumos, promover actividades académicas, acompañar demandas institucionales, generar diagnósticos y abrir líneas de intervención sobre memoria, inclusión, desigualdad, violencia, discriminación y acceso efectivo a derechos. Pero también allí apareció una segunda frustración: la institucionalización incompleta. La coordinación del Observatorio fue atendida como una extensión de las horas docentes del autor en Historia y Geografía, con una carga total de diez horas. Una tarea que implicaba coordinación, gestión, investigación, articulación institucional, producción académica y organización de actividades quedó absorbida dentro de una dedicación docente ya existente, sin creación de un cargo específico ni de una estructura formal acorde con las funciones proyectadas.

Esta precariedad no fue solo administrativa: expresó una forma concreta de subordinación institucional de la agenda de Derechos Humanos, reconocida discursivamente pero no jerarquizada en términos de recursos, tiempo, planta, presupuesto ni capacidad efectiva de intervención. A partir de esa constatación surgió una nueva intención: jerarquizar el área dentro de la FFHA mediante una Dirección o espacio específico que pudiera aglutinar políticas, proyectos, actividades, acciones formativas y líneas de trabajo. La falta de respuesta efectiva mostró que la distribución de cargos, recursos, reconocimiento y estructura expresa qué agendas se consideran prioritarias y cuáles quedan subordinadas a la voluntad de quienes las impulsan.

Otro momento relevante fue la intención de abrir la curricularización de los Derechos Humanos al

conjunto de los departamentos. Se ofrecieron instancias de diálogo y formación destinadas a pensar cómo incorporarlos de manera situada, disciplinar y pedagógicamente pertinente. La propuesta buscaba desplazar los Derechos Humanos del lugar de contenido ocasional o efeméride conmemorativa, para pensarlos como perspectiva transversal capaz de interpelar programas, prácticas docentes, criterios de enseñanza y modos de formación. Sin embargo, la respuesta fue limitada. Solo dos departamentos solicitaron o habilitaron efectivamente instancias de diálogo: Inglés y Geografía. Esta adhesión parcial mostró que, aun existiendo iniciativas, diagnósticos y propuestas, no se logró consolidar una agenda compartida capaz de comprometer al conjunto de las unidades académicas.

A estos momentos se suma una acción de producción de conocimiento situada: la realización de un relevamiento exploratorio aplicado a estudiantes de la FFHA-UNSJ sobre percepciones, conocimientos y experiencias vinculadas con los Derechos Humanos. La encuesta permitió contar con información empírica local. Sus resultados muestran una alta valoración general de la educación como derecho humano, pero también indicios de formación fragmentaria, desconocimiento de normativas específicas y experiencias de vulneración asociadas con condiciones materiales, institucionales y sociales de cursado. El diagnóstico se convierte, así, en herramienta de política académica.

Una de las preocupaciones centrales del Observatorio fue no reducir los Derechos

Humanos a sus dimensiones más reconocidas o institucionalmente legitimadas -Memoria, Verdad y Justicia; Ley Micaela; Ley Lucio; ESI; discapacidad; género; normativas específicas-, sino avanzar hacia el registro, análisis y monitoreo de las microviolencias presentes en la vida cotidiana de la FFHA. Los Derechos Humanos no se vulneran únicamente en grandes episodios reconocibles o en conflictos judicializados; también se desgastan en prácticas cotidianas, naturalizadas, repetidas y muchas veces invisibilizadas por la propia cultura institucional.

El Observatorio buscaba advertir prácticas que, por su carácter cotidiano, disperso o naturalizado, muchas veces no ingresan en los circuitos formales de denuncia ni son reconocidas inmediatamente como vulneraciones de derechos: prácticas docentes expulsoras, maltrato académico, deslegitimación de trayectorias, hostigamientos, discriminaciones sutiles, obstáculos institucionales para la permanencia, comentarios estigmatizantes, abusos de autoridad, acoso, conflictos entre estudiantes y violencias dentro del personal no docente. Estas situaciones no pueden ser tratadas como hechos menores o conflictos interpersonales aislados. Constituyen formas concretas de producción de desigualdad, exclusión y silenciamiento dentro de la institución universitaria.

La gravedad de esta ausencia se profundiza si se considera la función específica de la FFHA como institución formadora de formadores. No se trata únicamente de una Facultad que produce conocimiento humanístico, social o pedagógico, sino de un espacio que interviene en la formación

de futuros docentes, investigadores, profesionales y agentes culturales. Una Facultad formadora de formadores no solo transmite contenidos disciplinares; también modela formas de relación, autoridad, escucha, evaluación, convivencia y reconocimiento del otro. Cuando allí se toleran prácticas expulsoras, microviolencias, acosos, destratos o formas de indiferencia institucional, no solo se vulneran derechos en el presente: se contribuye a reproducir matrices pedagógicas y sociales que pueden proyectarse sobre otros ámbitos educativos y culturales.

A esta genealogía debe sumarse una tensión institucional más amplia. A nivel de la UNSJ existen dispositivos específicos para determinadas agendas de derechos, como espacios vinculados con violencia de género y discapacidad. Sin embargo, no existe una Dirección de Derechos Humanos con estructura propia, jerarquía específica, recursos, planta y capacidad de articulación transversal. Las políticas generales de Derechos Humanos aparecen ubicadas bajo dependencias generales y sin una estructura equivalente a la densidad del campo. Esto constituye un problema, porque los Derechos Humanos no pueden quedar reducidos a una suma de áreas parciales ni a acciones dispersas. Memoria, género, discapacidad, violencia institucional, pueblos originarios, niñez, salud mental, educación, ambiente, contextos de encierro y desigualdad social forman parte de un campo común que requiere una política integral.

También resulta necesario señalar que la debilidad estructural del Observatorio favoreció formas de fragmentación institucional y apropiación

dispersa de la agenda de Derechos Humanos. Cuando distintas áreas impulsan actividades sobre esta temática sin articular con el espacio institucional creado para tal fin, se refuerza la dispersión, se debilita la memoria institucional de lo ya construido y se impide acumular experiencia, diagnósticos, metodologías y líneas de trabajo. A esta fragmentación se agrega una dimensión política que no puede omitirse: la existencia de disputas agoniales por la representación simbólica del campo. El problema no reside en la existencia de posiciones políticas -toda política de Derechos Humanos supone conflicto, memoria, disputa y toma de posición-, sino en la pretensión de monopolizar su legitimidad.

Cuando ciertas personas o agrupaciones se arrogan la representación privilegiada de los Derechos Humanos, tienden a desvalorizar otras formas de intervención que, aunque menos estridentes, pueden resultar más consistentes, más institucionales y más eficaces. La crítica, por lo tanto, no apunta a negar la politicidad de los Derechos Humanos, sino a cuestionar su uso faccioso, declamativo o excluyente. La FFHA necesitaba -y aún necesita- una política capaz de articular memoria histórica, formación académica, diagnóstico institucional, cuidado de las trayectorias estudiantiles y monitoreo de microviolencias.

En síntesis, esta trayectoria puede leerse como una secuencia de intenciones, acciones y frustraciones. Las intenciones fueron claras: articular universidad y políticas de memoria; formar en Derechos Humanos; crear un espacio institucional específico; promover la curricularización; producir

diagnósticos; monitorear violencias cotidianas; y jerarquizar el campo dentro de la FFHA. Las acciones también fueron concretas: transmisión de juicios de lesa humanidad, coordinación de una Diplomatura Superior, creación del Observatorio, oferta de charlas a departamentos, participación en actividades académicas y realización de una encuesta estudiantil. Las frustraciones, sin embargo, muestran los límites del proceso: precariedad de cargos, ausencia de estructura estable, falta de respuesta a pedidos de jerarquización, débil adhesión departamental, apropiaciones fragmentarias, invisibilización del Observatorio y persistente dependencia de voluntades individuales.

Desde este lugar de enunciación, hablar de Derechos Humanos en la FFHA implica interrogar las condiciones institucionales que permiten o impiden sostenerlos. No alcanza con declarar adhesión si no se crean estructuras, tiempos, cargos, recursos y políticas que los vuelvan efectivos. El desafío pendiente consiste en pasar de las acciones dispersas a una política orgánica; de la voluntad individual a la responsabilidad institucional; de la conmemoración ocasional a la curricularización sistemática; de la retórica de barricada a la producción rigurosa de herramientas; y de la precariedad funcional a una estructura estable que reconozca a los Derechos Humanos como dimensión constitutiva de la formación universitaria en la FFHA-UNSJ.

El Mundial de Fútbol en clave de Derechos Humanos

Una experiencia para el abordaje del *sportswashing* en el aula de inglés en el nivel secundario

Lucia Zuppa

lzuppa@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

Natalia Gásquez

nataliagan@gmail.com

E. P. Multilungüe Digital Progreso y Sueños | San Luis

Cada cuatro años, buena parte del mundo se encuentra atravesado por uno de los eventos deportivos más convocantes del planeta: el Mundial de Fútbol masculino. Como sabemos, en Argentina, el fútbol es el deporte más popular y se practica en todos los niveles sociales, desde temprana edad, y en cualquier espacio físico con distintas modalidades. Inclusive, aunque resta mucho trabajo por hacer en post de la equidad de género, se han registrado numerosos avances en post de la inclusión del fútbol para las niñas y adolescentes en las escuelas y competencias escolares, y su financiamiento en niveles competitivos mayores. En el ámbito escolar, durante el Mundial de Fútbol masculino suelen verse intervenciones pedagógicas relacionadas al deporte en sí, aunque en varias asignaturas y dependiendo del nivel de escolaridad, se aborda también el tema de “los países”. En ello, los docentes nos volvemos temporalmente expertos en ciertos aspectos geográficos que incluyen conocimientos enciclopédicos como datos históricos, sociodemográficos, culturales, y otros que pueden servir de ancla para estimular la curiosidad y el conocimiento del mundo en general. Así, las aulas y pasillos escolares se visten de vívidos colores y cada vez más novedosas fichas informativas.

El aula de inglés, siendo esta una asignatura curricular obligatoria en el nivel secundario, suele ser centro de atención institucional durante este tipo de competencia en tanto se espera que los docentes recurran a una concepción instrumentalista del inglés como lengua de comunicación internacional. Además, con la inclusión de tecnologías en las aulas, se puede hacer uso de videos, notas periodísticas y demás recursos disponibles en inglés y en los más variados acentos para mostrar una lengua en acción que oficia como punto de encuentro entre hablantes de distintas lenguas, por ejemplo, en las comunicaciones oficiales del torneo. Esta función instrumentalista del inglés ha sido impuesta a lo largo de la historia por los poderes económicos e imperialistas de expansión en el mundo, y por lo tanto no es nunca una lengua “neutra” sino todo lo contrario. Sin embargo, es importante reconocer que los hablantes de lenguas diversas en contacto, seguramente no necesitarán de una lengua que les es extraña, tal como sería el caso entre hablantes de español y portugués. En definitiva, el inglés es importante como lengua de comunicación internacional para el campo de juego y los comunicados oficiales de la organización del

Palabras clave:

Nivel Secundario - Sportswashing - Mundial de Fútbol

torneo porque así se ha impuesto a lo largo de la historia, pero el mensaje en las escuelas no puede ni debe caer en la pereza de creer que el mundo gira alrededor del inglés.

Aun así, es posible reconocer que hay un potencial uso muy beneficioso del inglés en la escuela en tanto permite acceder casi en tiempo real a informaciones y eventos provenientes de diversas latitudes del mundo. Esto es posible gracias al auge de las tecnologías de la información y las redes sociales que facilitan la difusión, el alcance e impacto de la información y de los sucesos. En esta profusión de informaciones, un desafío clave para la docencia es qué contenidos llevamos a las aulas y allí es donde urge pararnos desde una perspectiva centrada en los derechos humanos, sin importar los temas que se pongan de moda en cada momento escolar. Pensar en los derechos humanos en el aula es no sólo pensar en aquello que es inherente a la actividad humana, como pensar en la educación como un derecho, sino también pensar que debemos cuidar aquello que fue conquistado y transformar las realidades en post de garantizar siempre más derechos. En este sentido, el inglés tiene el potencial de transformarse en una valiosa herramienta para conectarse con aquellas realidades y a la vez que se invita a reflexionar sobre lo propio desde una perspectiva intercultural centrada en el reconocimiento del otro. Santos (2024) propone un análisis intercultural situado desde una perspectiva filosófica intercultural que parte de reconocer al otro como un “interlocutor legítimo y de los diversos procesos de opresión, injusticia, violencia y negación que nos constituyen como sujetos históricos de Nuestramérica” (p. 13)

y entre los temas de la agenda educativa actual desde un enfoque de Derechos Humanos reconoce la educación inclusiva, diversidades, educación ambiental integral, educación sexual integral, procesos migratorios, racismo, violencias digitales, entre otros.

Desde esta perspectiva, podemos cuestionarnos cuáles son los contenidos que podemos problematizar, en este caso de inglés en el secundario, que nos interpele como docentes y nos motive a convocar al alumnado a conectarse con el mundo global y reflexionar sobre realidades que nos atraviesan como seres humanos y sujetos de derechos. Entendemos que anterior y por encima de cualquier frontera política, está la condición humana. En muchos países y especialmente en Argentina, estamos experimentando un retroceso en materia de derechos humanos en todas las dimensiones pensadas. Aquello que teníamos medianamente consensuado en torno al acceso a la justicia, el tratamiento en igualdad para todas las personas sin discriminación por cuestiones de género, raza, religión, en la accesibilidad y garantía de derechos para las personas con discapacidad, y la garantía de derechos consagrados internacionalmente, se ha visto amenazado por políticas sistemáticas de avasallamiento de derechos. No es casualidad que los atropellos se dirijan a vulnerar los derechos de las comunidades más vulnerables, como los colectivos LGBTQ+, las personas con discapacidad, y los pueblos migrantes entre otros. Año tras año, vemos cómo se instalan discursos patologizantes y que apuntan a marginar a quienes no cumplen con los estándares de sociedad que pretenden instalar los discursos de odio. En el contexto del Mundial de

Fútbol, tenemos la oportunidad de llevar a las aulas estos contenidos atravesados por la vulneración de derechos a la vista de la comunidad internacional y que creemos que no pueden escapar a la actividad escolar. Tan evidente es el proceso que en inglés se ha acuñado el término sportswashing para referirse a esta práctica de utilizar un evento deportivo masivo para limpiar la imagen de un país donde no se respetan los derechos humanos (Amnistía Internacional). El Mundial de Fútbol de 2026 está fuertemente atravesado por esta realidad en dos aspectos fundamentales que son ineludiblemente temas de derechos humanos: el trato humanitario a migrantes y visitantes y el impacto ambiental del torneo.

Diversas fuentes coinciden en que el término sportswashing aparece recién en 2015, Amnistía Internacional lo populariza en 2018, y a partir de allí surgen numerosos estudios en todo el mundo que inclusive refieren al Mundial de Fútbol de 1978 llevado a cabo en Argentina en plena dictadura militar. En cuanto a eventos deportivos internacionales masivos, se ha aplicado tanto a los Juegos Olímpicos como a Mundiales de Fútbol masculino. En este último caso, más recientemente, el mundo presencié diversas campañas de promoción por la equidad de género y condena a violaciones de los derechos humanos en el pasado Mundial en Qatar, y actualmente todas las miradas están puestas en Estados Unidos de América, aunque los países anfitriones sean tres.

Asimismo, nos hacemos eco de las palabras de Magendzo (2017) cuando propone despegarnos de una educación en derechos humanos basada

exclusivamente en los marcos normativos, aunque sin dejar de reconocer su importancia, y movernos hacia una pedagogía que él llama controversial, y que se nutre de la pedagogía crítica de Freire. Esta pedagogía controversial invita a todos los docentes de todas las asignaturas y niveles del sistema educativo a involucrarse en una educación centrada en los derechos humanos desde la controversia. En nuestra práctica, proponemos problematizar los conocimientos de la lengua meta para promover diálogos críticos que inviten a la investigación, la reflexión y la construcción de miradas y posicionamientos frente a lo controvertido del Mundial de Fútbol y que no ocupa los principales titulares en los medios ni temarios en la escuela. De esta forma, creemos que pueden construirse conocimientos con una mirada integral y humana a la vez que pueden abordarse las discusiones actuales en las que no hay neutralidades sino intereses en disputa y que atentan contra los derechos humanos.

¿Cuáles son entonces las controversias que atraviesan este Mundial de Fútbol masculino que son de profundo interés para una educación centrada en derechos humanos? Por un lado, nos encontramos con numerosas sino todas las organizaciones ambientales del mundo advirtiendo que este podría ser el evento de mayor emisión de dióxido de carbono en la historia, y por lo tanto el más contaminante del mundo, solamente debido al excesivo número de vuelos y distancias recorridas para que se lleven a cabo todos los eventos. Gavin Mair (2026), de la organización Carbon Market Watch, afirma que estas serían de más del doble que lo medido en Qatar, a pesar de que la FIFA

había anunciado que para 2030 reduciría las emisiones de gases contaminantes por la mitad, y ello incrementado por los sponsors oficiales del torneo que son las grandes petroleras de Arabia Saudita. Por ello, dice Mair, cabe emplear el término greenwashing, en línea con el de sportswashing, para denunciar que los organizadores del torneo usan una imagen de lo ecológico para pretender ser algo que no son. Entonces, hablar de ciudades en el aula puede ser interesante, pero más lo es hablar de lo problemático de mover una multitud entre tantas ciudades en un periodo tan corto, y el costo en términos de impacto ambiental, que pagaremos todos por igual. No hay debates posibles sobre humanidad y derechos humanos si no nos unimos por defender el derecho a un ambiente sano, limpio y sustentable donde la humanidad pueda no solo sobrevivir sino fundamentalmente vivir.

Por otro lado, y con igual importancia, el mundo ha sido testigo del trato discriminador y violento que han sufrido personas de distinto origen en su llegada a Estados Unidos. Esto se suma a lo que venimos viendo en ese país respecto de políticas migratorias que niegan el derecho humano a migrar y que se sostienen con prácticas de violencias avaladas desde las instituciones federales, aunque con serios conflictos con las políticas propias de cada Estado del país. En lo específico del Mundial, estas políticas discriminatorias en función del origen de las personas se han trasladado no solo al público sino también a los deportistas, miembros técnicos y asistentes de los planteles, y hasta un reconocido y premiado árbitro. Las personas han sufrido inexplicables extensas horas de interrogatorios, aislamiento, requisas de todo tipo

y muchos la prohibición total de ingreso al país. Resulta cuestionable entonces que la comunidad del mundo sea invitada a un lugar donde tantos no son realmente bienvenidos y donde se cuestiona el trato humanitario de las personas migrantes y extranjeras. Toma relevancia el término sportswashing como marca de un discurso profundamente ideológico que intenta denunciar estas prácticas abusivas en medio de eventos masivos que potencialmente distraen la atención. Si los términos además son en inglés creemos que es fundamental que en la clase de inglés se aborden estas problemáticas profundamente enraizadas en los derechos humanos que no suelen ocupar espacio en las pantallas.

Es importante remarcar que usamos el evento deportivo como una excusa para incorporar una perspectiva de derechos humanos en nuestras prácticas pedagógicas. Para hablar de una verdadera curricularización de los derechos humanos en la escuela, necesitamos una articulación institucional para promover el compromiso mutuo y colaborativo entre todos los actores de la comunidad educativa en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su medio y con la comunidad internacional desde una perspectiva centrada en los derechos humanos, y definitivamente poder trascender esta práctica en el tiempo y los espacios. Los derechos humanos no necesitan fechas especiales para ser abordados en el aula, pero la escuela sí necesita aprovechar la oportunidad de acaparar la atención de nuestros adolescentes, plantearse el desafío de conectar con temas de diversas realidades humanas para poder también resignificarlas con las propias. Las controversias en torno a un Mundial de Fútbol

masculino son una valiosa herramienta para revisar y reivindicar aquello que nos hace más humano en lo global, en los conflictos compartidos en comunidad, las luchas, las igualdades y diferencias. En este contexto, los docentes no tenemos que volvernos expertos en migraciones, ni en seguridad internacional, ni en temáticas ambientales, sino en promotores de desafíos auténticos para el desarrollo del pensamiento crítico: allí donde hay una cuestión humanitaria en disputa, allí es donde deben mirar la escuela. En definitiva, creemos, como Paulo Freire (1996), que “como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo” (p. 51).

Referencias

- Amnistía Internacional. (Sitio web). *Sportswashing: ¿Qué es eso del blanqueamiento deportivo?* Recuperado en junio de 2026 de: <https://www.es.amnesty.org/actualidades/acciones/sportswashing-blanqueamiento-deportivo-mar23/>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [Coleção Leitura]. São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Magendzo, A. (2017). “Conversando en torno a la educación en derechos humanos desde una mirada controversial y dilemática”. En: V. Kandel, N. Manchini y M. Penhos (comp.) *Educación en Derechos Humanos en América Latina Construyendo perspectivas y trayectorias*. Universidad Nacional de Lanús. EDUNLA Cooperativa. Recuperado de: <https://ddhh.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/EducacionenDerechosHumanos-Final-con-tapa.pdf>
- Santos, J. E. (2024). “Educación y Derechos Humanos: entre supuestos y exigencias. Aportes de una perspectiva filosófica crítica, intercultural y situada para su enseñanza”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(26). <https://doi.org/10.24215/23468866e146>
- Mair, G. (10 de Junio de 2026). *FIFA fo fum - Magical thinking will not solve World Cup's giant climate problem*. Recuperado de: <https://carbonmarketwatch.org/2026/06/10/fifa-fo-fum-magical-thinking-will-not-solve-world-cups-giant-climate-problem/>

Polifonías, memorias

Desaparecidos en San Juan

Cintia Milena Trigo Robles

mtrigo@unsj-cuim.edu.ar

Lía Borcosque

memoriaslocalesunsj@gmail.com

Gabriel Farias

gabrielmate75@gmail.com

Marcela Oliva

marceoliva12@gmail.com

Lida Paparelli

lpapparelli@hotmail.com

Evelyn Lucia Fernández

evelufernandez14@gmail.com

María Antonella Saez

antosaez005@gmail.com

María Elena Ibáñez Castro

elenaibanez189@gmail.com

Bianca Daiana Falcón Olivera

biancadaianafalcon@gmail.com

Valeria Carla Barboza Carbajal

valebarboza2928@gmail.com

Ana Laura Furlani Rosales

afurlani162@gmail.com

Ana Paula Ávila

anaavila0405@gmail.com

Rocío Belen Vila Cirelli

vilarocio21@gmail.com

Valentina Sanchez

shvalen29@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Prácticas Socieducativa - Memorias
Colectivas - Transmisión*

Introducción

Las memorias sobre el terrorismo de Estado en Argentina se han construido históricamente a partir de la acción sostenida de organismos de derechos humanos, familiares de víctimas, militantes y diversos actores sociales que, desde el retorno democrático, han impulsado procesos de búsqueda de verdad, justicia y reparación. En este marco, la Universidad Pública constituye un espacio privilegiado para la producción y transmisión de conocimientos vinculados al pasado reciente, así como para la formación de nuevas generaciones comprometidas con la defensa de los derechos humanos.

Sumado a ello, en los últimos años, las políticas universitarias han promovido diversas estrategias orientadas a fortalecer la articulación entre docencia, investigación y extensión, reconociendo la importancia de construir conocimientos situados en diálogo con las problemáticas sociales y los actores territoriales. Las Prácticas Socioeducativas (PSE) se inscriben en este horizonte, al proponer experiencias pedagógicas que vinculan la formación

académica con procesos de intervención social y producción colectiva de saberes.

En este sentido, el proyecto “Polifonías: memorias de los/as desaparecidos/as y asesinados/as vinculados/as a la provincia de San Juan” se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan y se propone contribuir a la reconstrucción de memorias locales sobre el terrorismo de Estado a partir de un trabajo conjunto entre docentes, estudiantes, familiares de víctimas y organismos de derechos humanos.

El nombre del proyecto remite a la idea de que las memorias no son narraciones únicas ni cerradas, sino procesos colectivos y plurales en los que intervienen múltiples voces, experiencias y perspectivas. En este sentido, el proyecto busca recuperar historias de vida de personas desaparecidas y asesinadas vinculadas a la provincia de San Juan, al tiempo que generar espacios de formación para estudiantes universitarios en torno a las problemáticas del pasado reciente y sus relaciones con el presente.

Este trabajo expone los avances de la experiencia desarrollada durante el año 2025 en el marco de las PSE, poniendo el foco en el proceso pedagógico que articuló instancias de formación teórica en el aula, trabajo territorial con actores sociales y producción colectiva de memorias.

La propuesta pedagógica de las Prácticas Socioeducativas

Las Prácticas Socioeducativas constituyen una estrategia pedagógica que busca fortalecer el compromiso social de la universidad pública mediante la integración de actividades académicas con procesos de intervención en el territorio. En este marco, el proyecto Polifonías se planteó como un espacio de formación interdisciplinaria destinado a estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales.

La propuesta partió del reconocimiento de que la construcción de memorias sobre el pasado reciente no es únicamente un objeto de estudio académico, sino también un proceso social atravesado por disputas de sentido, experiencias de dolor, luchas políticas y prácticas de transmisión intergeneracional. Por ello, se consideró fundamental que las y los estudiantes pudieran aproximarse a estas problemáticas no solo desde la lectura de textos y debates teóricos, sino también a partir de experiencias concretas de trabajo con actores sociales vinculados a la memoria.

Durante la primera etapa del proyecto se desarrollaron encuentros de formación orientados a problematizar conceptos centrales para el abordaje del pasado reciente, tales como memoria colectiva, políticas de memoria, terrorismo de Estado y transmisión intergeneracional. Estos espacios incluyeron la lectura y discusión de textos académicos, así como el análisis de producciones

audiovisuales y testimonios vinculados a la historia reciente argentina.

Al mismo tiempo, se trabajó en el aprendizaje de herramientas metodológicas necesarias para el desarrollo del trabajo de campo. Entre ellas se abordaron técnicas de entrevista, estrategias de registro y sistematización de información, así como reflexiones en torno a las dimensiones éticas implicadas en el trabajo con testimonios y relatos de vida.

Este proceso formativo inicial buscó generar un marco conceptual y metodológico compartido que permitiera a las y los estudiantes aproximarse de manera crítica y reflexiva al trabajo de reconstrucción de memorias.

De la experiencia en el aula al trabajo junto otros/as

La etapa desarrollada en el aula funcionó como un proceso preparatorio para el trabajo territorial, orientado a fortalecer las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para el abordaje de las memorias del pasado reciente. A partir de este recorrido inicial, el proyecto avanzó hacia el trabajo en territorio, entendido como el espacio de encuentro con familiares, militantes y organismos de derechos humanos vinculados a las personas desaparecidas y asesinadas por el terrorismo de Estado en la provincia de San Juan.

El pasaje del aula al territorio implicó trasladar las reflexiones y aprendizajes contruidos colectivamente hacia una práctica situada de co-construcción de memorias. En este proceso, estudiantes y docentes comenzaron a interactuar con actores sociales que han sostenido durante décadas las luchas por Memoria, Verdad y Justicia en la provincia.

El trabajo territorial se desarrolló en articulación con organismos de derechos humanos como H.I.J.O.S. San Juan, la Red por la Identidad y referentes históricos del movimiento de derechos humanos, entre ellos ex presas políticas y militantes que han participado activamente en los procesos de memoria en la provincia.

La participación de estos actores resultó fundamental para situar el proyecto en un entramado social e institucional más amplio, permitiendo que la experiencia de educación superior se vinculara con los procesos de construcción de memoria que se desarrollan en la sociedad.

Fueron diez estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación, quienes se organizaron en equipos de trabajo orientados por el equipo docente. La conformación de estos grupos buscó promover dinámicas colaborativas que favorecieran el intercambio de saberes y experiencias interdisciplinarias.

El trabajo metodológico se organizó a partir de diversas herramientas de investigación social y producción comunicacional. Entre ellas se incluyeron entrevistas en profundidad a familiares de víctimas del terrorismo de Estado, análisis de documentos personales y materiales de archivo, registros de

campo y elaboración de bitácoras reflexivas por parte de las estudiantes.

Las bitácoras funcionaron como instrumentos pedagógicos que permitieron registrar no solo información relevante para la investigación, sino también los aprendizajes, emociones y tensiones que surgían durante el proceso de trabajo. De este modo, las y los estudiantes pudieron reflexionar sobre su propio posicionamiento en la construcción de las memorias y sobre los desafíos que implica trabajar con relatos atravesados por experiencias de violencia estatal.

Uno de los aspectos centrales del proceso fue la definición colectiva de criterios éticos para el trabajo con testimonios. En este sentido, se hizo especial énfasis en la importancia de la escucha respetuosa, el cuidado de los relatos compartidos por los familiares y la necesidad de evitar prácticas que pudieran generar incomodidad o revictimización.

Producción colectiva de memorias

A partir del trabajo territorial desarrollado, el proyecto avanzó en la reconstrucción de tres memorias de víctimas del terrorismo de Estado vinculadas a la provincia de San Juan: Perla Schneider, Héctor Hugo Vedia y Carlos Esteban Correa, seleccionados/as de la Nómina Provisoria de Personas Desaparecidas y Asesinadas por el

Terrorismo de Estado vinculadas a la provincia de San Juan.

Estas memorias fueron elaboradas a partir de testimonios de familiares, materiales documentales y diversas fuentes de información que permitieron reconstruir aspectos de las trayectorias de vida, militancia y contextos históricos en los que se inscriben estas historias.

Las producciones se realizaron en distintos lenguajes y soportes, combinando registros escritos, audiovisuales y recursos multimediales. Este enfoque buscó generar narrativas de memoria capaces de dialogar con diferentes públicos y especialmente con las juventudes y adolescencias, integrando herramientas propias de la comunicación social con el trabajo de investigación histórica.

El proceso de elaboración de estas producciones implicó instancias de trabajo colectivo entre estudiantes, docentes y actores sociales, en las que se discutieron las formas de narrar las historias recuperadas, los aspectos que debían ser resaltados y los modos de representar las experiencias de vida de las personas conmemoradas.

En este sentido, el proyecto se propuso evitar una mirada meramente victimista sobre las personas desaparecidas o asesinadas, poniendo en valor sus trayectorias militantes, sus proyectos de vida y los compromisos políticos y sociales que marcaron sus biografías.

Asimismo, el trabajo permitió avanzar en la construcción de un repositorio digital que reúne parte de la documentación relevada durante el proceso de investigación, con el objetivo de

preservar estos materiales y facilitar su acceso para futuras investigaciones y actividades pedagógicas.

El Bosque de la Memoria como espacio pedagógico

Una dimensión significativa de la experiencia fue la articulación de la PSE con el Bosque de la Memoria ubicado en el Centro Universitario Islas Malvinas de la Universidad Nacional de San Juan. Este espacio, creado como lugar de homenaje a las personas desaparecidas y asesinadas por el terrorismo de Estado vinculadas a la universidad, constituye un lugar de memoria de gran relevancia para la comunidad académica y la sociedad sanjuanina. (Nora, 20028)

Durante el desarrollo del proyecto, el Bosque fue utilizado como escenario para diversas actividades pedagógicas orientadas a reflexionar sobre el pasado reciente y las políticas de memoria. Entre ellas se realizaron recorridos, instancias de intercambio y ejercicios de rememoración que permitieron problematizar las dimensiones históricas, simbólicas y políticas de este lugar.

Estas actividades contribuyeron a resignificar el Bosque de la Memoria como un espacio educativo que posibilita la transmisión intergeneracional de las memorias y la construcción de sentidos colectivos sobre la historia reciente.

Consideraciones finales

La experiencia desarrollada en el marco del proyecto Polifonías permite reflexionar sobre el potencial de las PSE como dispositivo pedagógico para el abordaje del pasado reciente en la universidad pública.

En primer lugar, la articulación entre formación teórica, trabajo territorial y producción colectiva de memorias permitió generar un proceso de aprendizaje significativo para las y los estudiantes, quienes pudieron aproximarse a las problemáticas del terrorismo de Estado desde una perspectiva situada y comprometida con la realidad social.

En segundo lugar, la experiencia evidenció la importancia de construir vínculos sostenidos entre la universidad y los organismos de derechos humanos, reconociendo el papel central que estos actores han desempeñado en la preservación y transmisión de las memorias del pasado reciente.

Asimismo, el proyecto permitió avanzar en la reconstrucción de memorias locales que, en muchos casos, permanecen invisibilizadas en los relatos más difundidos sobre la última dictadura militar. La recuperación de estas historias contribuye a ampliar las narrativas sobre el terrorismo de Estado y a fortalecer los procesos de memoria en el ámbito regional.

Finalmente, la experiencia pone de relieve el papel de la universidad pública como espacio de producción de conocimiento comprometido con la defensa de los derechos humanos y con la construcción de una ciudadanía crítica. En este

sentido, las prácticas socioeducativas se configuran como herramientas valiosas para articular procesos de formación académica con intervenciones sociales orientadas a la construcción de memorias colectivas y a la consolidación de una cultura democrática basada en los principios de Memoria, Verdad y Justicia.

Hacia una Pedagogía de la Integralidad en DDHH

María Mercedes Lopez

mariamercedes12@gmail.com

Pablo Benitez

prof.pablo.benitez@gmail.com

Alejandra Serial

aserial@unaj.edu.ar

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Buenos Aires

Palabras clave:

Transversalización - Integralidad - Derechos Humanos

Este trabajo se inscribe en la propuesta académica de la asignatura Política, Estado y Educación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), materia que forma parte del campo de formación general de las Licenciaturas de Ciclo de Complementación en Gestión Educativa, en Enseñanza de las Ciencias Naturales y en Didáctica de la Matemática. La problematización que aquí se desarrolla parte del objetivo central de la cátedra que es analizar las vinculaciones entre el Estado, las políticas públicas y las instituciones educativas para garantizar el derecho social a la educación en Argentina. En este marco, se propone reflexionar sobre la transversalización de los derechos humanos no sólo como un contenido teórico, sino como un programa político-pedagógico que exige operativizar los principios de integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad. Bajo esta perspectiva, se busca interpelar las prácticas académicas e institucionales para que los docentes en formación se reconozcan como actores estatales claves en la materialización de políticas que promuevan la igualdad como punto de partida y la justicia social en el territorio y escenarios de intervención.

Planteamos que los Derechos Humanos no constituyen una esencia inmutable, sino que emergen con la modernidad como derechos de carácter histórico, cuyo fundamento reside en consensos sociohistóricamente situados. Esta naturaleza evolutiva permite comprender que sus contenidos se modifican y expanden con el tiempo, funcionando como indicadores del progreso histórico de la humanidad. En este marco, la educación se inscribe dentro de los derechos de segunda generación -derechos económicos, sociales y culturales- que buscan fomentar la igualdad real y ofrecer oportunidades para una vida digna a través de la acción promotora y restitutiva del Estado. La incorporación de estos derechos en el orden jurídico nacional e internacional los transforma en un programa que orienta las políticas públicas y fortalece la democracia. Por lo tanto, la curricularización de los Derechos Humanos no es solo una suma de contenidos, sino la asunción de un compromiso estatal y pedagógico que sitúa al Estado como garante primordial de este derecho social.

En este marco, planteamos tres preguntas que orientan la intervención problematizadora de los contenidos:

- **¿Bajo qué criterios debe el Estado delimitar el campo de lo público y lo irrenunciable para garantizar el derecho social a la educación en un contexto de disputas entre la lógica de mercado y el paradigma de los derechos humanos?** Esta pregunta invita a reflexionar sobre si la educación es un derecho social o una “mercancía” sujeta a la meritocracia y la competencia.
- **¿De qué modo la implementación de los principios de integralidad y corresponsabilidad permite superar el formato escolar de «institución total» para construir una escuela inserta en redes territoriales de promoción y restitución de derechos?** Este interrogante busca problematizar la necesidad de que la escuela trabaje de forma articulada con otras organizaciones para asegurar un desarrollo integral que no se limite únicamente a la formación académica.
- **¿Qué implicancias pedagógicas y políticas tiene para los profesionales/trabajadores de la educación asumirse como actores estatales capaces de operativizar la igualdad como un punto de partida y no como un horizonte de llegada?** Esta pregunta interpela directamente el rol docente en la construcción de una justicia social que reconozca la heterogeneidad y las diferencias como base de la práctica educativa.

El abordaje del marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que este año cumple 20 años, (en adelante LEN) como horizonte; constituye el “paraguas general” que evidencia el enfoque de derechos en las políticas educativas actuales. Esta normativa postula a la educación

y al conocimiento como un bien público y, consecuentemente, como derechos personales y sociales. La LEN no se limita a la formación académica, sino que promueve el desarrollo integral de las personas en sus dimensiones emocional, política, física y cultural. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un derecho humano fundamental vinculado a una noción fuerte de igualdad, considerada no como un punto de llegada, sino como un punto de partida. Esto implica que las prácticas pedagógicas deben reconocer la heterogeneidad y las diferencias, orientándose hacia políticas de redistribución, reconocimiento y participación social. Este es el marco que inscribe el posicionamiento político pedagógico con el que enfocamos el abordaje de los contenidos de la asignatura.

Consideramos que para que la perspectiva de derechos humanos se transversalice efectivamente en los proyectos académico-institucionales, a partir de la experiencia de enseñanza que se despliega, es necesario operativizar tres principios fundamentales: integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad, en tanto constituyen ejes estratégicos para la curricularización.

El principio de integralidad: como concepto implica abordar los derechos humanos de manera holística e interdependiente. Los derechos no pueden satisfacerse de forma aislada; la vulneración de uno afecta el ejercicio del conjunto. En la enseñanza, esto demanda un enfoque interdisciplinario y coordinado, donde la educación dialogue con otros campos como la salud y la seguridad social.

El principio de corresponsabilidad y trabajo en red: la transversalización requiere que la escuela abandone la tradición de “institución total” y se reconozca inmersa en una red de instituciones y organizaciones comunitarias. La corresponsabilidad supone el deber de acompañar las trayectorias educativas desde una lógica de articulación y no de delegación. Este trabajo en red busca superar la fragmentación social promovida por modelos neoliberales, reconstruyendo el entramado comunitario como salida contrahegemónica.

El principio de intersectorialidad: la implementación de estrategias pedagógicas debe contemplar espacios de intersección entre lo público y lo privado, lo gubernamental y lo territorial. Se trata de construir trayectos creativos y habilitantes que involucren a diversos actores sociales en la efectivización de los derechos de las comunidades educativas.

Consideramos que el trabajo político pedagógico de transmisión de los Derechos Humanos en las aulas requiere alejarse de la mera enunciación teórica para convertirse en una práctica de educación para la democracia y la memoria. Las estrategias pedagógicas para este trabajo de transmisión de derechos desarrolladas en la asignatura implica, por un lado poder problematizar el rol del Estado, por ejemplo al analizar las tensiones entre el paradigma de derechos y el modelo de mercado, donde la educación es vista como una mercancía sujeta a la meritocracia y la competencia. También al abordar la cuestión del reconocimiento del docente como actor estatal, de reconocerse como el sujeto que

materializa y posibilita la concreción de la política educativa en el territorio.

En este espacio curricular para el tratamiento de las políticas de restitución contrapuestas a las políticas compensatorias, es crucial distinguir entre estrategias de equidad que restituyen derechos vulnerados por el Estado y políticas compensatorias que sitúan el “déficit” en el individuo o su cultura. La práctica pedagógica debe partir de la responsabilidad del Estado como garante. Por último, consideramos el enfoque de género y diversidad para el abordaje de contenidos, porque la transversalización incluye necesariamente políticas generizadas y el respeto a la diversidad, tal como lo establecen marcos regulatorios como la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley de Identidad de Género.

Consideramos que promover la transversalización de la perspectiva de derechos humanos en los proyectos institucionales y áulicos, exige una revisión profunda de los formatos escolares que, en ocasiones, funcionan como dispositivos de exclusión. La apuesta siempre es por una gestión democrática que favorezca la construcción de lazos y herramientas para el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda la vida. La curricularización de los Derechos Humanos en la asignatura Política, Estado y Educación, desarrollada en los últimos 4 años, desde su implementación inicial, constituye una herramienta de lucha contra la desigualdad y una vía para la construcción de una sociedad más justa, donde el Estado asuma su rol indelegable en la protección y promoción de la dignidad humana.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. *Revista de la CEPAL*.
- Cunill Grau, N. C. (2010). “Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública”. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (46), 41-72.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Sancionada el 14 de diciembre de 2006, Argentina.
- Rinesi, E. (2016). “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”. En G. Brener y G. Galli (comp.) *Inclusión y calidad como políticas de estado*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche. (2026). *Programa de la Asignatura: Política, Estado y Educación*. Carreras de Licenciatura en Gestión Educativa, Ciencias Naturales y Matemática.

Algo más que comunicación

Un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre Historia Reciente

Silvina Alejandra Manguia

silvinamanguia@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Palabras clave:

Comunicación - Educación - Derechos Humanos

Introducción

La dictadura cívico-militar argentina, como acontecimiento emblemático, ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas sociales y de diversos abordajes por parte del Estado nacional y diferentes actores de la sociedad civil desde el regreso a la democracia en 1983 hasta el presente.

Como sabemos, no sólo se delinearon instrumentos jurídicos y estatales que buscaron llevar a la Justicia a los responsables de delitos de lesa humanidad, sino también se diseñaron programas educativos y de divulgación que buscaron acercar a la sociedad en su conjunto a conocer lo que había sucedido en ese período de horror signado por secuestros, muertes y desapariciones de más de 30.000 personas.

En una búsqueda por continuar el sendero de formación acerca del proceso de Memoria, Verdad y Justicia es que se propone a la Junta de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, un seminario optativo que tiene como objetivo recuperar conocimientos acerca de la memoria de esos días y ponerlos en diálogo con el presente a través de diferentes recursos educativos para desarrollar un

trabajo individual que permita a los y las estudiantes investigar acerca de los hechos ocurridos y contribuir a su transmisión a través de diferentes piezas comunicacionales.

En el primer cuatrimestre del año 2024, se inscribieron 50 estudiantes, se aceptaron en actas 40 de ellos y finalizaron 39 inscriptos, con el resultado de 37 graduados de la Carrera, porque se trataba de un seminario virtual habilitado para la entrega de un trabajo de integración final que permitía la graduación de aquellos que estuvieran en condiciones regulares de hacerlo.

Esta presentación busca dar cuenta de esa experiencia de formación profesional, de construcción colectiva de conocimiento y de divulgación de los temas que en él se trataron con la finalidad de poner en común juventudes preocupadas por los avances de un gobierno nacional que, reavivando debates del pasado en torno a la cifra de detenidos-desaparecidos y/o la teoría de los dos demonios y retirando al Estado de las políticas públicas de Memoria instauradas, niega los hechos ocurridos en la última dictadura cívico-militar.

Conectar con nuestras propias experiencias

Iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje es todo un desafío porque si bien se conocen los recorridos educativos que cada uno de los y las estudiantes transitaron, considero necesario preguntarles qué les interesó de la propuesta del programa publicado para que llegaran a estar allí porque con esa información organizo los recursos didácticos posibles a las unidades planteadas.

El seminario tuvo tres unidades. La primera se denominó “El Terrorismo de Estado y sus huellas en el presente” y además de tener una introducción al contexto en que se da el golpe militar de 1976, su desarrollo y su finalización, se presenta a la complicidad empresarial en delitos de Lesa Humanidad y las memorias colectivas que narran la figura del detenido-desaparecido, el exilio y las prisiones políticas para concluir con el negacionismo. La segunda unidad, “Los procesos de Memoria, Verdad y Justicia en Argentina”, introduce el recorrido jurídico de los delitos cometidos, el reconocimiento de los ex Centros Clandestinos de Detención (CCD) como lugares de memoria y las políticas públicas de Memoria actuales en nuestro país. Finalmente, la unidad tres, titulada “El Testimonio, su valor documental y de archivo”, propone pensar al testigo como fuente de datos y el testigo como sujeto de los procesos sociales; la verdad jurídica y el testimonio como prueba; la entrevista como herramienta metodológica para su registro. Los archivos orales como fuentes documentales de testimonios. El patrimonio

documental y el archivo para la conservación de la Memoria.

El seminario se dictaba una vez por semana durante tres horas. En los primeros minutos, mientras se iban sumando al aula virtual, podían escuchar canciones o testimonios de personalidades de la cultura que fueron censurados en dictadura y/o ver imágenes del período dictatorial o alguna imagen que hiciera referencia a una efeméride. Éstas se habían dividido en dos momentos. En el primero, se abordaban los conceptos teóricos con ejemplos para guiar la propia producción de los y las estudiantes. En el segundo, avanzábamos en la construcción de las propuestas de trabajo final presentadas. La metodología para dinamizar las producciones individuales y ponerlas en común era que ellos debían enviar la consigna respondida cuatro días antes del encuentro virtual.

Desde el primer encuentro, ellos y ellas sabían que iríamos armando juntos en Trabajo de Integración Final (TIF). Debían ajustarse a las consignas semanales y realizar las lecturas sugeridas para ello.

En un espacio virtual los y las estudiantes tenían una carpeta individual o grupal (podían reunirse dos o tres estudiantes si el proyecto propuesto lo justificaba) donde subían sus trabajos parciales. Allí también podían encontrar bibliografía complementaria que iba siendo subida a la nube a medida que daban forma a sus proyectos de trabajos finales y al cierre de cada clase, se les enviaba un resumen de lo conversado y se les recordaba las siguientes lecturas y la consigna a trabajar esa semana y subir a la carpeta individual para mi revisión.

En cada una de las clases se buscó estimular la reflexión respecto de la trágica etapa, analizando sus consecuencias como un modo de profundizar nuestra construcción democrática ante las amenazas actuales, como señalamos anteriormente (negacionismos, discursos de odio u otras formas de violencias que reviven el pasado).

Las propuestas presentadas recorrieron diferentes entradas a lo que fue la dictadura, sus causas y consecuencias. Se trataron de producciones audiovisuales como la memoria e historia de Fortineros Memoriosos del Club Vélez Sarfield; la construcción territorial de la memoria colectiva en el oeste del conurbano bonaerense (Subzona 16); la historia de Delicia Córdoba y la Asociación Seré por la Memoria y la Vida o el testimonio de Enrique Albor, sobreviviente del ex Centro Clandestino de Detención (CCD) Club Atlético, entre otros. También realizaron podcast que narra las operaciones de censura a la música argentina en aquellos años o el rol de los medios de comunicación durante el Mundial de Fútbol de 1978 o la violencia sexual contra mujeres y disidencias; entre otros. Por otro lado, en formato ensayo, investigaron el aporte del Equipo Argentino de Antropología Forense y del Banco Nacional de Datos Genéticos en los procesos de restauración del Derecho a la Identidad y la reparación histórica; la recuperación de Espacios para la Memoria Colectiva como el ex CCD “Mansión Seré” o la señalización del Cementerio Parque de Grand Bourg como Sitio de Memoria; la cobertura periodística de los primeros años de la democracia que analiza cómo se interrumpió el proceso de Justicia; un análisis de la línea editorial de la revista “El Gráfico” durante el Mundial de Fútbol de 1978;

el caso de Wenceslao Pedernera, asesinado en la provincia de La Rioja; el presente y el negacionismo oficial de los hechos ocurridos o la indagación acerca del material fotográfico recuperado del diario Noticias, a modo de ejemplos.

Por otro lado, también un grupo se propuso ofrecer un proyecto de señalización de lugares donde personas fueron desaparecidas o vivieron sus infancias en el municipio de Hurlingham a las autoridades locales. No faltó tampoco la producción de recursos didácticos para escuelas secundarias en formato podcast o corto documental que introduce las causas y consecuencias de la dictadura o como secuencia didáctica útil para abordar el tema de los archivos oficiales en tiempos de la dictadura y que fueron desclasificados.

Los trabajos han sido realizados con compromiso hacia las memorias de quienes fueron asesinados, de quienes sobrevivieron a ese período y que, con sus testimonios narraron los hechos y allanaron el camino hacia la Justicia.

En el proceso de construcción de los trabajos, lo que ocurría fuera del aula virtual, se colaba en alguna clase: estudiantes que trabajaban en Télam, eran despedidos.

Recuperar memorias familiares para sanar

Antonio Gramsci (1949) se refiere a la educación como un acto político, revalorizando el papel

transformador del educador, en cuanto a intelectual y militante.

Guiada por la propuesta gramsciana acerca de la naturaleza política de la educación y la naturaleza pedagógica de la política porque, “educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir” (Gadotti; 2011:9), es que busqué indagar algo más que una simple motivación por el tema, convidándolos a pensar en nuestro presente, a un “¿cómo transitamos hoy ese pasado?”, si asisten a actos en homenaje a los detenidos-desaparecidos, si marchan los 24 de marzo, si dialogaron o dialogan con familiares y amigos o amigas acerca de lo acontecido en aquellos años, si fueron a una audiencia de juicio oral y público por delitos de Lesa Humanidad y/o conocen experiencias familiares de detenciones y secuestros en tiempos de dictadura.

Todas estas interpelaciones surgen de la definición que nos plantea Jorge Díaz (2005) cuando nos invita a reconocer a la enseñanza como un “proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien concreto y en una situación concreta”.

Así llegamos a conocer que un tío de una estudiante, residente en España, había estado secuestrado unas horas en el ex CCD Club Atlético de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de Enrique Albor. Cuando joven fue secuestrado unos días y nunca había declarado ante un organismo estatal y poco había contado sobre ello. Enrique viajó

a la Argentina mientras María avanzaba en su trabajo final. Ella lo acercó al Archivo Nacional de la Memoria, lo entrevistó junto a trabajadores del área audiovisual y su historia quedó documentada como parte de la colección Historias de Vida de ese archivo. Ella también había investigado acerca de las causas de delitos de Lesa Humanidad cometidos en ese CCD y le propuso acompañarlo a los tribunales de Comodoro Py a hacer su declaración en el Juzgado del Juez Rafecas que instruye la causa “Atlético-Banco-Olimpo”. María contribuyó a través de su trabajo a la reparación simbólica de Enrique, quien manifestó en una de sus intervenciones que “el exilio también fue una tragedia”. Volver a Buenos Aires y hablar nuevamente de aquel pasado en la Galería Meridiana, donde desplegaba su arte, fue reparador para ambos, pero sobre todo para María que ahora conoce esa parte de la historia familiar oculta.

Como María, los y las estudiantes eran sujetos constructores, potenciados desde el presente. Desde la didáctica, apelé a que pudieran desentrañar los sentidos que los rodean, a que la complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias y contextos, pudiera devolverles respuestas posibles de esos silencios familiares.

Otro ejemplo a mencionar es el de Risa. Ella trabajó en un mediometraje documental sobre la organización “Fortinerxs Memoriosxs” y su lucha por llevar adelante reivindicaciones de derechos humanos en el club Atlético Vélez Sarsfield. Además de entrevistar a sus integrantes, se propuso tener el testimonio de Daniel Santucho Navajas, nieto recuperado número 133. Daniel, hincha de Vélez.

Hasta aquí, se puede afirmar que cumplió con los objetivos establecidos. Sin embargo, su graduación tuvo un “plus”, sus padres obreros de Trelew, Chubut, viajaron para acompañarla en el día de la presentación de todos los trabajos. Él había sido testigo de la represión que vivieron por aquellos años en esa ciudad. Historias para seguir contando.

Conclusiones

En este recorrido, la evaluación se realizó en el proceso de producción de sus trabajos finales. Ellos y ellas crearon contenidos comunicacionales novedosos y fueron transitando procesos de Memoria hallados en documentos oficiales, en crónicas periodísticas o en sujetos sociales cuyos relatos constituyen testimonios de lo que fue el horror vivido y el miedo que irradiaron los secuestros clandestinos, las torturas, desapariciones y muertes de 30.000 personas.

Como sabemos, las formas de narrar el horror se van actualizando, desbordando los límites de lo decible, por lo que se vieron obligados a un estudio cotidiano y específico de la amplia multiplicidad de maneras de testimoniar.

Para ellos y ellas, y aún la propia como docente, la experiencia cotidiana se volvió una trama de significaciones a desentrañar por los propios estudiantes, a partir de la articulación conceptual que lleva inclusive a la desnaturalización de los sentidos asociados a la violencia.

Finalmente, y por ello traigo este trabajo, considero necesario multiplicar estas experiencias de formación, porque como dicen Adamoli y Gerschfeld (2015), la pedagogía de la memoria nos permite producir un aprendizaje significativo, ya que se trabaja con hechos que produjeron grandes y graves daños sociales e individuales, y que dejaron grietas difíciles de saldar.

Referencias

- Adamoli, M. C. Y D. Gerschfeld (2015). “La categoría de genocidio y su uso pedagógico desde la experiencia de las políticas de educación y memoria”. *Sociales en Debate* N° 08. UBA. Disponible en: <https://www.sociales.uba.ar/sociales-en-debate-08/>
- Entel, A. (2023). “Memoria y Comunicación”. *Diccionario de Comunicación. Conceptos y debates de las Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamín.
- Gadotti, M. (2011). “¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?” En Hillert, F.; Ouviaña, H., Rigal, L.y Suárez, D., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Gramsci, A. (1993). “Introducción”. En *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Rivas Diaz, J. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”. *Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar en Revista Interamericana del Consejo Editorial del CREFAL*. México, 2 de marzo.

Derechos Humanos e Ingreso Universitario

María Lorena Demitrio

ldemitrio@unm.edu.ar

María de los Ángeles Martini

mariadelosangelesmartini@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Conocimiento Científico
Ingreso*

Los inicios de los estudios en la Universidad suponen desafíos tanto para los/as ingresantes como para la institución. Para las personas que deciden seguir estudiando en el nivel superior, implica atravesar múltiples decisiones en torno a la elección (seguir o no estudiando, qué carrera elegir, cómo organizar el estudio con la vida cotidiana y otras actividades específicas como trabajo, deporte, etc, dónde estudiar, entre otros) emociones personales, expectativas y representaciones acerca de la universidad y la forma de participar de ella.

En la Universidad Nacional pública y gratuita de Moreno, es necesario entender el desafío en clave de derecho, es decir, generar posibilidades para la inclusión, garantizar el acceso así como el sostenimiento de las trayectorias educativas desde los “inicios en la Universidad” (Mancovsky 2001), considerando no solo el ingreso sino la transición desde la escuela secundaria y los primeros años en la carrera. Ello supone un proyecto político pedagógico el cual requiere la generación de dispositivos de enseñanza explícita que alojen a los/las ingresantes y permitan su plena participación en la vida universitaria, se reconozcan como integrantes de una comunidad académica

específica, donde se produce conocimiento científico.

Por lo general, la dimensión de la producción del conocimiento científico no se define desde el ingreso a la Universidad. Se suele pensar explícitamente al ingresante en relación con el acceso y el consumo del conocimiento y pareciera ser cosa de un/una estudiante experto/a la posibilidad de participar de espacios de producción y de investigación. La ciencia como derecho y como posibilidad, la reflexión sobre qué es la ciencia/el conocimiento científico, qué límites y posibilidades tiene y cómo se vincula con quien inicia sus estudios suele ser algo que se habilita en el currículum en alguna asignatura específica luego del ingreso, o bien, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria formativa de cada estudiante.

La UNM define desde sus orígenes, al Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) como la instancia de ingreso, obligatoria para toda persona que aspire a realizar una carrera de grado en esta Universidad. El COPRUN situado en dependencias de la Secretaría Académica, es el dispositivo a nivel pregrado, que se propone como puente entre el secundario y el grado. Sus funciones

centrales son la preparación para las exigencias de la vida académica y la orientación a los/as estudiantes. Se encuadra en el principio de la Ley N° 27.204 de 2015, de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior”, que establece al Estado como garante principal e indelegable de la educación superior, considera a la educación como un bien público y un derecho humano, garantizando la gratuidad y prohibiendo cualquier arancel. Respecto al ingreso establece que debe ser irrestricto, garantizando la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y egreso, asegurando que los requisitos de admisión no sean excluyentes ni discriminatorios: “Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Artículo sustituido por art. 4° de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015).

Asimismo, la UNM Adhiere a los principios y valores sobre la Educación Superior ratificados en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), celebrada en Córdoba, en la que se manifiesta que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber de los Estados.

EL COPRUN tiene como funciones la orientación al ingresante y la preparación académica y social en el ámbito de la universidad para iniciar cualquier carrera de grado que ofrece la UNM. Es por lo tanto un curso de ingreso común para todas, que

no busca nivelar saberes en torno a disciplinas específicas, sino que intenta desarrollar aquellos “saberes” particulares que hacen al estudiar y aprender en la universidad. La vía de entrada a esos saberes es a través de las actividades que se disponen en tres talleres formativos y un seminario de los cuales deben participar los y las aspirantes al ingreso: Taller de Ciencias, Taller de Resolución de Problemas y Taller de Lectura y Escritura Académicas y el Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria.

El inicio de los estudios universitarios conlleva la necesidad de desarrollar eso que se denomina “oficio de estudiante” (Perrenoud). Saber cómo consultar a un/a docente, qué servicios ofrece la Universidad, cómo realizar gestiones, cómo administrar el tiempo de estudio y de organización de la cursada, integrarse a grupos de pares, introducirse en las disciplinas, conocer las formas de convivencia esperables, cómo responder en las evaluaciones, participar de actividades sociales, culturales, extracurriculares, etc forma parte de lo que cada nuevo/a estudiante debe descubrir, explorar, aprender para tener éxito en la Universidad. Todo este conjunto de prácticas, de habitus (Bourdieu, 1988), de normas y reglas es lo que Coulon (2005) identifica como el proceso de afiliación institucional e intelectual que una persona debe atravesar. El oficio de estudiante va más allá de ser competente en las tareas que hacen al estudiar (Fenstermacher, 1979). Ser estudiante universitario conlleva cambios en la identidad de cada persona. En la medida que esa afiliación, esa adhesión a normas, valores, prácticas se da, se van

sintiendo parte de la comunidad en la que se inserta y en la que va constituyendo la nueva identidad como estudiante: “La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil entre el estatuto del alumno al de estudiante. Superar este umbral exige, como todo paso, una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos y costumbres” (Coulon, 1995, 1999, 1999a, 2002, 2005, en Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010, p.87).

El COPRUN es el dispositivo institucional que se habilita como espacio-tiempo específico para iniciar ese proceso de afiliación institucional e intelectual. Nos gusta definir a la propuesta de aprendizaje como una “entrada en calor” a partir de la cual se va descubriendo ese nuevo mundo y se prepara para otros desafíos que presentan los campos del conocimiento disciplinar y profesional. Si bien es propósito de todo el COPRUN la construcción del oficio de estudiante universitario y la asunción de una nueva identidad estudiantil, en este trabajo abordaremos la forma en que esos principios y propósitos son trabajados desde una perspectiva de derechos humanos en el taller de Ciencias, el cual se concibe como una estrategia política-pedagógica a partir del cual iniciarse en el conocimiento sobre las formas de participar de la producción y distribución del conocimiento científico desde los inicios, favoreciendo así la constitución de una identidad estudiantil desde la reflexión sobre la ciencia. A través del análisis de casos significativos, como el índice de abuelidad, se invita a los alumnos a reflexionar sobre la ciencia como coproducción y sobre la dimensión ética y política de la ciencia en la

vida pública. En definitiva, la inclusión universitaria efectiva requiere dispositivos pedagógicos que integren la formación científica con el compromiso social y ciudadano.

El taller de Ciencias

La propuesta del Taller de ciencias despliega una dimensión crítica que apunta a mostrar las dificultades que se presentan al concebir el conocimiento como representación, tanto si se consideran las representaciones como estar en lugar de (stand for) como si se emplea la metáfora de la perspectiva. Estas caracterizaciones no solo suponen la dicotomía moderna sujeto-objeto sino que las explicaciones en torno a la constitución del conocimiento -los vínculos entre el conocimiento y la naturaleza o entre el conocimiento y lo social- se expresan en términos de interacciones de elementos que preexisten a las relaciones. Así, la preexistencia de la ciencia y de la sociedad facilitaría comprender cómo se transforman mutuamente una vez que se produce su encuentro. Pero, desde esta perspectiva sería incomprensible la emergencia de nuevos tipos de personas a partir de la ocurrencia de nuevas conceptualizaciones como fue el caso de la inclusión en la Ley N° 27.610 en Argentina de la categoría de personas con otras identidades de género con capacidad de gestar; así como también la rebelión de las personas clasificadas contra las clasificaciones científicas que aconteció en los años 50 y 60 a través de formación

de un grupo de activistas gay y consecuentemente un movimiento en lucha contra su patologización.

Proponemos, entonces, reflexionar sobre el conocimiento científico desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Estos estudios, que reúnen enfoques antropológicos, sociológicos, filosóficos e históricos, se han dedicado a investigar cómo el conocimiento científico es constitutivo de las transformaciones y estabilizaciones del mundo social y natural. Explorar la generación y la justificación del conocimiento científico conlleva mostrar las maneras contingentes en que se produce conjuntamente el orden del conocimiento científico, el orden social y el orden natural. Esta tesis tiene un marcado sentido semiótico material más que meramente interpretativo.

Consideramos que los intentos de superar las dicotomías sujeto-objeto; ciencia-sociedad; naturaleza-cultura, materia/significación, entre otros, por parte de estos estudios permiten a los/as estudiantes ingresantes a la Universidad aproximarse a la reflexión sobre el conocimiento científico a través del análisis de casos de generación y justificación de conocimiento científico en los que intervienen tanto ciudadanos/as, organizaciones gubernamentales, empresas, organizaciones no gubernamentales así como también investigadores/as de las diferentes ciencias.

Sin embargo, esta visión coproduccionista de la ciencia no es equivalente a lo que se ha dado en llamar “ciencia ciudadana”. El centro del análisis no está puesto en el examen de los modos en que ciudadanos/as participan en diferentes niveles de

la investigación científica, aunque, se detiene en la indagación de las formas en que actores sociales usan los términos clasificatorios científicos, desafían sus usos habituales y luchan por crear nuevas clasificaciones que den cuenta de sus experiencias a pesar de sufrir marginalizaciones epistémicas.

Tampoco se limitan estos estudios a ser un constructivismo social ingenuo. Los/as teóricos/as de la coproducción han rechazado fuertemente la tesis de que el conocimiento científico se construye socialmente. Concuerdan en sostener que esta tesis capta de manera insuficiente el alcance de sus investigaciones y da origen a dos problemas irresolubles: por un lado, confiere una primacía causal a “lo social”, que los estudios sociales de la ciencia han condenado explícitamente. La realidad social no es ontológicamente previa a la realidad natural ni los factores sociales determinan el funcionamiento de la naturaleza. Por otro lado, los discursos sobre la construcción social obturan la problematización acerca de qué cuenta como social y qué como ciencia (Jasanoff 2004).

La elucidación de la producción conjunta de lo epistémico-social-natural permite abordar el análisis de casos en los que el conocimiento científico se ve atravesado y al mismo tiempo atraviesa las arenas públicas. La hibridez de esos casos nos habilita a introducir la reflexión acerca de los derechos humanos en nuestro país sin caer en la apelación a la externidad que influye en la ciencia vía el contexto.

Expresiones tales como “contexto”, “punto de vista”, incluso “conocimiento situado”, constituyen tropos espaciales que pueden conducir a una

“visión del espacio como un telón de fondo neutral para el desarrollo de los acontecimientos” (Barad, 2026, 355). De la misma manera Donna Haraway (2021, 271) advierte acerca de los modelos de espacialización que reifican prácticas complejas y las convierten en cosas dentro de recipientes: “los mapas fetichizados parecen mostrar cosas-en-sí-mismas; los mapas no fetichizados indican cartografías de lucha, o en un sentido más amplio, cartografías de prácticas no inocentes”.

Es en este sentido que proponemos a las/los ingresantes el análisis de la práctica científica atravesada por problemas públicos. Uno de los casos con los que trabajamos es el índice de abuelidad que se desarrolló en los años 80 en nuestro país para poder determinar la identidad de personas que fueron apropiadas en el marco del terrorismo de Estado. El análisis no apunta a reconstruir un simplemente estar entrecruzado, la unión de entidades separadas -hijos/as de desaparecidos, Abuelas de Plaza de Mayo, genetistas (Víctor Penchaszadeh y Mary-Claire King), tejidos, estudios de biología molecular, antígenos de histocompatibilidad, artefactos, instrumentos, el Estado argentino. La emergencia del índice de abuelidad no tiene una existencia independiente, autosuficiente. Emerge a través y como parte de intra-acciones enredadas, lo que no implica que su emergencia ocurre de una vez y para siempre, constituyéndose en un acontecimiento o un proceso. La identidad de los cuerpos, las relaciones de parentesco, las investigaciones científicas, el carácter genocida y secuestrador del Estado se entranan constituyendo soluciones a problemas del

orden social que son al mismo tiempo soluciones a problemas del conocimiento. Además del caso ejemplar del índice de abuelidad hemos abordado los procesos de identificación de la identidad de las personas secuestradas y asesinadas por el terrorismo de Estado a partir del trabajo de la EAAF, el trabajo de activistas cannábicos junto a investigadores/as en la Red de Cannabis de uso medicinal e industrial (RACME), creada en el ámbito del CONICET; los debates de 2018 entorno a la ley del aborto (IVE); las identidades sexo-genéricas, el activismo gorde, la subsistencia en las ruinas del Capitaloceno/Antropoceno y su compromiso con una vida interespecies, entre otros.

En todos estos casos, buscamos clarificar el carácter contingente de la constitución del conocimiento, la sociedad y la naturaleza como resultados de las prácticas de humanos y no humanos. Consideramos que de esta manera promovemos la comprensión de la dimensión ético-política ineludible de la generación del conocimiento. Entendemos esta dimensión no como el resultado de la responsabilidad única del actuar humano sino como la eticidad emergente del enmarañamiento (“entanglement” en términos de Barad) epistémico-socio-natural del que los seres humanos somos parte.

Referencias

- Barad, K. (2026). *Encontrarse con el universo a medio camino*. Cactus.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Haraway, D. (2021). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. Hombrehembra@_conoce_oncorata® Feminismo y Tecnociencia*. Rara Avis Editorial.
- Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge: the co-production of science and the social order*. Routledge.
- Mancovsky, V. (2001). *Los inicios en la universidad: Un dispositivo pedagógico de acompañamiento a los estudiantes*.

Transmisión y apropiación crítica del pasado

Ernesto Espeche

ernestoespeche@gmail.com

Alicia Érica Boggia

alboggia@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Palabras clave:

Testimonio - Pedagogía de la Memoria

Ajenización

Introducción

Las políticas de memoria desarrolladas en Argentina desde la recuperación democrática han convertido al testimonio de sobrevivientes en uno de los dispositivos más relevantes para la transmisión de experiencias vinculadas al terrorismo de Estado. En escuelas, universidades, espacios culturales y sitios de memoria, la palabra de quienes atravesaron la experiencia concentracionaria ha permitido construir puentes entre generaciones y sostener procesos de elaboración colectiva del pasado reciente.

Sin embargo, las condiciones sociales y culturales en las que esa transmisión se produce han cambiado significativamente. Las nuevas generaciones universitarias nacieron décadas después de los acontecimientos que se narran. Su relación con la dictadura se encuentra mediada por relatos familiares fragmentarios, consumos culturales diversos y, cada vez con mayor frecuencia, por discursos públicos que relativizan, minimizan o niegan los crímenes cometidos por el Estado. En este escenario, la mera exposición a testimonios ya no garantiza por sí misma procesos de comprensión o apropiación crítica.

La hipótesis que orienta este trabajo es que el principal desafío pedagógico contemporáneo no consiste en transmitir más información sobre el pasado reciente, sino en enfrentar procesos de ajenización que dificultan la identificación de las nuevas generaciones con esa experiencia histórica. Desde esta perspectiva, el problema central de la pedagogía de la memoria es construir condiciones que permitan reconocer la continuidad entre aquel pasado y el presente que habitan quienes hoy transitan las aulas universitarias.

La ajenización como problema pedagógico

Daniel Feierstein ha definido la ajenización como el proceso mediante el cual una sociedad construye experiencias traumáticas de su pasado como acontecimientos que les ocurrieron a otros, en otro tiempo y bajo circunstancias que ya no guardan relación con la realidad actual. Esta perspectiva resulta especialmente productiva para pensar los desafíos de la transmisión de la memoria en

contextos marcados por una creciente distancia temporal respecto de los hechos.

La ajenización no implica necesariamente desconocimiento. Un estudiante puede conocer datos históricos, identificar fechas, reconocer actores y comprender aspectos generales del terrorismo de Estado sin que ese conocimiento modifique su manera de interpretar el presente. El pasado se convierte entonces en un objeto de estudio legítimo, pero pierde capacidad de interpelación. Se recuerda, pero no se incorpora como parte de la propia experiencia histórica.

Desde esta perspectiva, el problema no radica en una supuesta falta de memoria sino en una modalidad específica de vinculación con ella. El genocidio, entendido como práctica social, no solo produjo desapariciones, asesinatos y persecuciones. También transformó formas de relación social, patrones identitarios y modos de interpretar la realidad. Cuando las nuevas generaciones perciben ese proceso como algo completamente ajeno, parte de esos efectos continúan operando.

La pedagogía de la memoria enfrenta así una tarea compleja: construir puentes entre acontecimientos que los estudiantes no vivieron y problemas que forman parte de su experiencia cotidiana. El desafío consiste en producir condiciones para que el pasado reciente deje de ser percibido como una historia ajena y pueda ser comprendido como un componente constitutivo del presente.

El testimonio de sobrevivientes y sus implicancias pedagógicas

En el contexto argentino, el testimonio de sobrevivientes ocupa un lugar singular dentro de los procesos de transmisión de la memoria. Su relevancia no deriva únicamente del valor documental de los relatos sino también de la posición específica que ocupan quienes testimonian.

Como han señalado diversos autores, la figura del sobreviviente emerge en relación con la desaparición forzada y con las formas específicas que adquirió la tecnología genocida en Argentina. La presencia de quienes sobrevivieron constituye una evidencia material de la continuidad entre pasado y presente. En sus trayectorias vitales se inscriben marcas que cuestionan cualquier intento de clausurar definitivamente el sentido de lo ocurrido.

Desde una perspectiva pedagógica, el testimonio posee una dimensión ética difícilmente reemplazable por otros recursos. La presencia física de quien narra introduce una relación particular con el conocimiento histórico. No se trata únicamente de acceder a información sobre acontecimientos pasados sino de establecer un encuentro con sujetos que encarnan esas experiencias.

Sin embargo, sería un error suponer que el testimonio produce automáticamente comprensión crítica. La emoción, aunque importante, no garantiza procesos de aprendizaje significativos. En ocasiones, incluso puede generar efectos contraproducentes cuando el relato es consumido como una experiencia excepcional o espectacular,

desconectada de los marcos históricos y políticos que permiten comprenderlo.

Por ello, la potencia pedagógica del testimonio depende en gran medida de las estrategias que organizan su recepción. La pregunta relevante ya no es solamente qué se transmite, sino bajo qué condiciones se produce esa transmisión y qué posibilidades existen para que quienes escuchan se apropien críticamente de lo escuchado.

Estrategias pedagógicas de acercamiento

Frente a los procesos de ajenización, resulta necesario pensar estrategias que favorezcan formas más complejas de relación con el pasado reciente.

Una primera estrategia consiste en situar el testimonio en el presente. Más que presentar los relatos como narraciones sobre acontecimientos concluidos, se trata de poner en evidencia las continuidades que vinculan aquellas experiencias con problemáticas contemporáneas. La desigualdad social, las violencias institucionales, las disputas por los derechos humanos o las formas actuales de exclusión constituyen puntos de partida posibles para construir esas conexiones.

Una segunda estrategia remite a la preparación de la escucha. La incorporación de literatura, cine, música, teatro y producciones artísticas vinculadas a la memoria permite generar marcos de comprensión previos al encuentro

con sobrevivientes. Estos lenguajes facilitan aproximaciones afectivas y cognitivas que enriquecen la recepción posterior del testimonio y reducen los riesgos de una mera espectacularización del horror.

Un tercer eje implica transformar a los estudiantes en sujetos activos de la transmisión. Las investigaciones sobre historias familiares, las entrevistas, las reconstrucciones biográficas y las producciones culturales permiten desplazar a los jóvenes del lugar de audiencia para incorporarlos a la cadena de producción de memoria. La apropiación crítica del pasado se fortalece cuando las personas participan activamente en su elaboración.

Un cuarto aspecto refiere al tratamiento explícito del negacionismo como objeto de análisis. Ignorar estos discursos no los debilita. Por el contrario, limita las posibilidades de discutir críticamente sus fundamentos y funciones políticas. Analizar el origen, la circulación y los efectos de narrativas como la teoría de los dos demonios permite dotar a los estudiantes de herramientas para intervenir en debates contemporáneos desde perspectivas informadas y democráticas.

Finalmente, la articulación entre memoria y territorio constituye una dimensión central. Los sitios de memoria, los ex centros clandestinos de detención, los archivos y los espacios vinculados a procesos de búsqueda e identificación ofrecen experiencias de aprendizaje que complementan y enriquecen el trabajo realizado en las aulas. La inscripción espacial del pasado favorece formas de comprensión que involucran no solo conocimientos conceptuales sino también experiencias corporales y emocionales.

Universidad, memoria y ciudadanía democrática

La universidad ocupa una posición estratégica en los procesos de transmisión de la memoria. Su función no se limita a la producción y circulación de conocimientos especializados. También constituye un espacio privilegiado para la formación ciudadana y la construcción de valores democráticos.

En este sentido, las políticas universitarias de memoria no deberían ser concebidas como actividades complementarias o conmemorativas. Forman parte de las responsabilidades públicas de instituciones comprometidas con la defensa de los derechos humanos y con la construcción de sociedades democráticas.

La experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de Cuyo muestra además la importancia de construir vínculos sostenidos con organismos de derechos humanos, sobrevivientes y familiares de víctimas. Cuando estos actores participan como co-constructores de las propuestas pedagógicas, el testimonio deja de funcionar como un recurso externo para convertirse en parte constitutiva de un proceso colectivo de producción de conocimiento.

Consideraciones finales

Las transformaciones culturales y políticas de los últimos años obligan a revisar las formas en que las universidades abordan la transmisión de la memoria.

La creciente ajenización del pasado reciente plantea desafíos que no pueden resolverse mediante la simple repetición de estrategias que resultaron eficaces en otros contextos históricos.

Lejos de perder relevancia, el testimonio de sobrevivientes continúa siendo una herramienta fundamental para la educación en derechos humanos. Su vigencia, sin embargo, depende de la capacidad institucional para generar condiciones que favorezcan procesos de apropiación crítica y construcción de sentido. El desafío consiste en transformar la escucha en comprensión, la emoción en reflexión y el conocimiento histórico en una herramienta para interpretar el presente.

En este marco, las estrategias pedagógicas de acercamiento adquieren una importancia decisiva. Construir puentes entre pasado y presente, preparar la escucha, promover la participación activa de estudiantes, problematizar el negacionismo y territorializar la memoria son algunas de las vías posibles para enfrentar los procesos de ajenización. Más que transmitir recuerdos, se trata de contribuir a la formación de sujetos capaces de reconocerse como parte de una historia común y de asumir la defensa de los derechos humanos como una responsabilidad del presente.

Referencias

Silveyra, M. (2022). "Presentes historizados: Sentidos sobre el genocidio argentino (1983-2014)". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), pp. 165-193. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.71122>

Convivencia y Género en el ingreso universitario

Natalia Kisman

nkisman@unm.edu.ar

Gabriela Patricia Suarez

gsuarez@unm.edu.ar

Camila Galiano

cgaliano@unm.edu.ar

Lorena Demitrio

ldemitrio@unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Curricularización - Género - Convivencia

La incorporación de la perspectiva de derechos humanos en los procesos formativos constituye uno de los desafíos centrales de las universidades nacionales. Implica pensar en la universidad no solo como una institución de formación académica, sino como un actor político y social comprometido con la ampliación de derechos. En este marco, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) ha desarrollado diversas estrategias institucionales orientadas a promover la perspectiva en las distintas funciones académicas, de investigación y extensionistas. Entre ellos el Programa de Promoción Derechos Humanos (Resolución UNM-CS N° 400/17), el Programa de Orientación, Información y Asesoramiento sobre Convivencia Universitaria (Resolución UNM-CS N° 262/16.), el Espacio Intersectorial de diálogo en torno a Políticas de Igualdad de Géneros, contra las violencias sexistas y las discriminaciones (Resolución UNM-CS N° 499/19), la formación en la Ley Micaela (Resolución UNM-R N° 298/19), la Dirección de Políticas de Convivencia y Equidad de Géneros (Resolución UNM-CS N° 813/21), la División de Orientación y Accesibilidad (Resolución UNM-R N° 78/21), la Cátedra Libre de Salud Mental y Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa (Disposición UNM-DHyCS N°

23/16), la Mesa de Trabajo de Accesibilidad (UNM-CS 1344 / 26).

Una experiencia es el Módulo de Convivencia y Género (Resol UNM-CS N° 576/20) destinado a estudiantes ingresantes a la vida universitaria. El Módulo se desarrolla con carácter obligatorio, en el marco del Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) entendido como un dispositivo de ingreso destinado a acompañar a estudiantes en su incorporación a la vida académica.

El Módulo se implementa desde el 2020 contando con una trayectoria de siete años de recorrido y transformaciones derivadas de los intercambios en la práctica, la actualización en los debates y desafíos sociales en los contextos jurídicos, políticos, etc. Más de tres mil doscientos sesenta y uno (3261) estudiantes han interactuado en y con esta propuesta pedagógica. Más de ciento cuarenta y ocho (148) docentes se han capacitado e integrado el cuerpo docente que viene pensando desde miradas y recorridos muy heterogéneos disciplinariamente, etariamente, de procedencias institucionales, experienciales, etc. De este recorrido

se han creado cada año nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje/evaluación así como se han elaborado diferentes recursos de materiales didácticos.

En su propuesta pedagógica el Módulo busca introducir y sensibilizar en perspectivas del cuidado, enfoques de género y diversidad desde la construcción de responsabilidades sociocomunitarias. Toma como marco de referencia el concepto de la convivencia universitaria para problematizar el respeto por la pluralidad, la prevención de las violencias y la construcción de vínculos democráticos entre integrantes de la comunidad.

El presente trabajo busca analizar la experiencia desarrollada entre el Programa de Convivencia Universitaria y el Seminario de Aproximación a la vida Universitaria, particularmente, recuperar la implementación de un encuentro específico orientado a problematizar la convivencia universitaria desde una perspectiva de género y derechos humanos, abordando aspectos vinculados a la discriminación, las violencias, la diversidad, los mecanismos institucionales de acompañamiento y la construcción de espacios educativos respetuosos e inclusivos.

Desde una perspectiva que entiende la curricularización de los derechos humanos como un proceso institucional, pedagógico y cultural, se reflexiona sobre el ingreso universitario como un escenario privilegiado para la transmisión de saberes, valores y prácticas democráticas. Asimismo, se analizan las potencialidades de estos dispositivos para fortalecer procesos de afiliación institucional, promover el reconocimiento

de derechos y contribuir a la construcción de una cultura universitaria basada en el diálogo, el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos.

La experiencia permite visibilizar el papel de las políticas de convivencia en la educación superior como herramientas para la transversalización de la perspectiva de género y derechos humanos, aportando al debate sobre las formas contemporáneas de transmisión de estos contenidos en contextos atravesados por desigualdades, discursos de odio y disputas en torno a la ampliación de derechos.

En la primera edición del Módulo, se analizaron quinientas cincuenta y cuatro (554) encuestas. Como parte de los análisis se comparten algunos datos respecto el impacto en la implicancia y revisión sobre la temática:

Un 27,4% (83) menciona que le aportó información que no sabía sobre leyes y datos concretos en materia de género. 55,4% (46) mujeres y 44,6% (37) varones.

A un 18,15% (55) le aportó tranquilidad y seguridad saber que la universidad cuenta con protocolos ante hechos de violencia por cuestiones de género y acciones tendientes a espacios libres de discriminaciones sexistas. 80% (44) mujeres y 20% (11) varones. Es de destacar el alto porcentaje de respuestas de mujeres.

Por otro lado, un 17,16% (52) señala que le permitió pensar actitudes en el plano personal y ubicar responsabilidad y compromiso en la solución a esta problemática como una cuestión socio-cultural. 63,4% (19) son mujeres y 36,6% (33) varones.

Un 14,52% (44) manifiesta sentirse más empoderados/as, seguros/as para ayudar y actuar frente a situaciones de violencia con un rol más activo para detectar tempranamente y anticipar estos hechos. 65,9% (29) mujeres y 34,1% (15) varones. La cantidad de mujeres con esta percepción se duplica en esta respuesta.

Por último, un 9,9% (30) menciona que le aportó una mayor conciencia de las violencias hacia las diversas identidades de género, pudieron ubicar situaciones/condiciones que desconocían del colectivo LGTBQ y tomar otra postura. 53,3% (16) mujeres y 46,7% (14) varones.

Desde esta experiencia curricularizada nos interesa promover la revisión de posiciones y pensamientos antagónicos, excluyentes, binarios que simplifican la comprensión de la realidad, quedando muchas veces degradados derechos adquiridos en el reconocimiento de sectores desfavorecidos o excluidos.

Si partimos de entender la importancia de la educación como herramienta para tomar decisiones informadas y además tenemos en cuenta que “si reflexionamos acerca de las transformaciones que vienen atravesando las sociedades... se evidencia un profundo proceso de descomposición de los lazos sociales, la supremacía de lo individual y de la ilusión de autosuficiencia... En consonancia, el rechazo radical de la alteridad y la predominancia de “pensamientos únicos”. (Di Salvo *et al.*, 2024, pp. 83-84)

“...el nivel superior -en tanto formación de profesionales- es un espacio social y académico fundamental en el que las historias, los campos

profesionales y el futuro son narrados y legitimados; es también el lugar en el que es posible problematizar lo instalado desde las

hegemonías de saberes y poderes, generando en consecuencia otros discursos. Son muchas y valiosas las tareas que se realizan; muchos y valiosos los grupos y equipos que comparten pareceres y lineamientos comunes de trabajo y construcción.”(Badano M, 2019)

Conclusión

A partir del análisis desarrollado, es posible afirmar que la incorporación de la perspectiva de derechos humanos en la universidad no constituye únicamente un contenido a transmitir, sino un proceso integral que atraviesa las dimensiones institucionales, pedagógicas y culturales de la educación superior. La experiencia de la Universidad Nacional de Moreno da cuenta de cómo esta perspectiva puede materializarse en políticas concretas, dispositivos curriculares y prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una convivencia democrática.

En particular, el Módulo de Convivencia y Género se configura como una estrategia significativa en el ingreso universitario, en tanto habilita espacios de reflexión crítica, sensibilización y problematización de las desigualdades, las violencias y las discriminaciones. Los resultados observados evidencian no solo la adquisición de información,

sino también procesos de implicación subjetiva, revisión de posicionamientos y fortalecimiento de actitudes responsables frente a problemáticas sociales complejas.

En este sentido, la curricularización de los derechos humanos, lejos de ser un proceso lineal o acabado, se presenta como una construcción dinámica que requiere ser permanentemente revisada y actualizada en función de los contextos sociales, políticos y culturales. Tal como señalan los autores citados, en un escenario caracterizado por la fragmentación social, la primacía del individualismo y la emergencia de discursos excluyentes, la universidad adquiere un rol central en la producción de sentidos alternativos, promoviendo el reconocimiento de la alteridad y el respeto por la diversidad.

De este modo, la experiencia analizada no solo aporta a la formación académica de los estudiantes, sino que contribuye a la construcción de una cultura institucional basada en el diálogo, la inclusión y la ampliación de derechos. En consecuencia, se reafirma el papel estratégico de la universidad pública como espacio de intervención social y como actor clave en la consolidación de sociedades más justas, democráticas e igualitarias.

Referencias

- Badano, M. del R. (comp.) (2019). *Educación superior y derechos humanos: Reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER.
- Di Salvo, C., Freitas, V. E. y Kisman, N. (2024). “Moreno rumbo a sus 200 años. Procesos culturales, territoriales y de subjetivación”. En O. V. Barrios y E. Sánchez (ed.) *Formación del presente y futuro de Moreno. 160.º aniversario de la creación del partido de Moreno, 1864-2024*. UNM Editora.
- Elsegood, P. (comp.) (2019). *Universidad en movimiento: Curricularizar la extensión*. UNDAV Ediciones.

Proyecto “Trayectorias de Vida” del EPM ex-D2:

La dimensión de la represión a través de la reconstrucción de casos y la producción de conocimiento en espacios curriculares

Natalia Noemí Fernández Brite

nataliabrite@gmail.com

Gabriela Mariel Isuani Galarza

gabi.isuani01@gmail.com

Espacio para la Memoria y los DDHH ex-D2 | Mendoza

Palabras clave:

Trayectorias de Vida - Fuentes de Información - Pedagogía de la Memoria

El presente trabajo es un acercamiento a la experiencia de un proceso político, metodológico y pedagógico de construcción y actualización permanente de las denominadas “Hojas de Vida”. Se trata de reconstrucciones biográficas de las 276 personas desaparecidas y/o asesinadas por el terrorismo de Estado vinculadas a la provincia de Mendoza. Las “Hojas de vida” son un desarrollo con un perfil definido en el marco del proyecto “Trayectorias de Vida” del Espacio para la memoria y los derechos humanos ex-D2 (EPM) de Mendoza. Este trabajo constituye una experiencia fundamental de articulación entre la construcción colectiva de memoria por parte de organismos de derechos humanos, documentación histórica y judicial, reconstrucciones parciales por parte de entidades sectoriales y el rastreo y sistematización de datos en función del aporte de las ciencias sociales a partir de prácticas socioeducativas, profesionales de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Facultad de Artes y Diseño, ambas de la Universidad Nacional de Cuyo.

La articulación de saberes y formaciones específicas dio lugar a una metodología basada en la recolección e interpretación de fuentes dispersas que incluyen: acervo construido por

organismos de derechos humanos desde su origen, legajos institucionales, testimonios y fuentes judiciales, relatos orales, archivos de prensa y documentos familiares. La propuesta trasciende la mera catalogación burocrática o estadística para erigirse como una estrategia pedagógico política situada. La incorporación activa de estudiantes universitarios mediante prácticas sociocomunitarias, socioeducativas, profesionales; voluntariados y becas de investigación de carreras como Sociología, Comunicación Social y Diseño Gráfico, demuestra la potencia de la curricularización de la producción de contenidos y materiales sobre memoria y derechos humanos con perspectiva local. De este modo, la reconstrucción biográfica colectiva funciona como un enlace entre los procesos de refuncionalización de sitios que fueron utilizados por el terrorismo de Estado, los Espacios de memoria, y el rol ético-político docente que restituye la dimensión humana, militante y cotidiana de las víctimas, tensionando activamente los discursos negacionistas contemporáneos mediante una rigurosa producción de conocimiento con anclaje local.

Finalmente, relevamos que muchas de las personas de que conforman el EPM en particular tienen

también ejercicio docente activo en instituciones educativas de diversas modalidades y niveles.

La conmemoración de los 50 años del inicio de la última dictadura cívico-militar en la Argentina nos convoca a todas las instituciones de educativas, sociales y colectivos vinculados a la defensa y promoción de los derechos humanos a poder realizar un ejercicio de balance retrospectivo y, desde allí, una reactualización de nuestras herramientas metodológicas y pedagógicas; así como de una revitalización de las estrategias de difusión del conocimiento acumulado durante cinco décadas. En el escenario actual de la región y el país, caracterizado por la emergencia y proliferación de discursos negacionistas, relativistas y de odio, e incluso apologistas del genocidio, se pretende poner en cuestión los consensos democráticos fundamentales construidos desde la recuperación de las democracias. La articulación entre la academia y los organismos de derechos humanos se vuelve indispensable.

En la provincia de Mendoza, este desafío adquiere una densidad particular. El Espacio para la memoria y los derechos humanos ex-D2 (EPM) funciona en lo que fue el centro clandestino de detención, tortura y exterminio más emblemático de la región: el Departamento de Informaciones 2 de la policía de Mendoza (D2). Este sitio, concebido originalmente como la matriz de la inteligencia represiva local desde antes del golpe de Estado de 1976, representa hoy un polo de resistencia política y pedagógica. Durante los más de 10 años de la recuperación y gestión colectiva de este espacio, la tarea de sistematizar la nómina de las víctimas

mendocinas ha revelado desde el primer momento la necesidad de ir más allá del registro frío y meramente cuantitativo de las ausencias.

Los sitios de memoria, entendidos como espacios materiales e inmateriales que condensan sentidos sobre un pasado traumático, enfrentan profundos desafíos pedagógicos en su tarea de transmisión. Uno de los obstáculos centrales que aborda la pedagogía de la memoria es la tensión de la representación: el dilema de cómo mostrar y enseñar acontecimientos límites que pusieron en jaque la condición humana. Ante la magnitud inconmensurable del terrorismo de Estado, surge el interrogante de cómo representar lo irrepresentable sin caer en la revictimización o en la estetización de la violencia.

A este desafío representacional se suma la tensión ineludible entre “entender y recordar”. En el ámbito educativo y de los espacios de memoria, la conmemoración afectiva no resulta suficiente si no está acompañada de una comprensión crítica de los procesos históricos. La recordación debe interpelar las condiciones objetivas y subjetivas que hicieron posible la barbarie, evitando que el pasado se convierta en un lastre incomprensible. El desafío para los sitios de memoria y las instituciones educativas radica en que la transmisión no se limite a una enumeración de crímenes, víctimas o fechas, sino que logre activar reflexiones y explicaciones que permitan comprender la complejidad de la violencia perpetrada por el Estado.

El proyecto presentado es el de “Hojas de Vida”. Concebido originalmente bajo la guía inspiradora y metodológica de dos referentas del movimiento de

derechos humanos argentino en Mendoza: Susana Muñoz y Sofía D´Andrea. Ambas fueron presas políticas y, con perfiles diferenciados, buscaron reconstruir las trayectorias vitales, afectivas y políticas de las 276 personas desaparecidas y/o asesinadas vinculadas a la provincia. La intencionalidad que vertebra este proyecto excede el marco del relevamiento archivístico y el dato cuantitativo; se inscribe explícitamente en el deseo de recrear formas de abrazar a cada compañero y compañera, transformando la desaparición forzada -que pretendía la aniquilación total del sujeto y de su memoria- en una presencia vibrante, corpórea y pedagógicamente movilizadora.

El terrorismo de Estado en la Argentina no solo implementó el asesinato y la tortura, sino que llevó adelante un genocidio. El objetivo integral no fue solo el aniquilamiento de un sector de la sociedad, definido por su participación e identidad nacional, si no que, en términos de Daniel Feierstein, el genocidio como práctica social implicó también el borramiento de las huellas, la supresión de la identidad y la negación misma de la historia y de los lazos sociales de las víctimas, y hasta de su descendencia. Frente a este mecanismo de invisibilización sistemática, el acto de restituir el rostro, la biografía y la singularidad de las y los desaparecidos adquiere una urgencia pedagógica y política ineludible.

En este marco, las Hojas de Vida se consolidan como una herramienta áulica fundamental porque permiten abordar la dimensión general y masiva del exterminio a través de la reconstrucción minuciosa de las trayectorias individuales pero en marcadas

en las diversas formas de participación en ámbitos colectivos. Mostrar fotografías y recuperar relatos sobre la vida cotidiana -los proyectos familiares, los vínculos afectivos, los paisajes que habitaban y sus compromisos militantes- funciona como un dispositivo narrativo que restituye el rasgo humano que el aparato represivo intentó aniquilar. Conocer quiénes eran no es un mero ejercicio de acumulación de datos, sino la condición de posibilidad para generar una empatía profunda en el aula: revela que quienes sufrieron la violencia no conforman categorías estadísticas abstractas: eran personas con sueños y relaciones equiparables a las nuestras.

Marco metodológico: la construcción a partir de fuentes dispersas

Uno de los mayores desafíos científicos y políticos que enfrentó el equipo de trabajo del EPM ex-D2 fue la dispersión, fragmentación y destrucción deliberada de las fuentes documentales por parte del aparato estatal represivo. La burocracia del terror operó bajo lógicas de clandestinidad y ocultamiento que obligaron al proyecto a diseñar una estrategia de triangulación metodológica sumamente rigurosa para la recolección y validación de datos.

El proyecto “Trayectorias de Vida” asumió la tarea de centralizar, cruzar y analizar críticamente este acervo.

El proceso metodológico transitó por diversas fases evolutivas. En la primera etapa tras la recuperación de la institucionalidad democrática, la demanda urgente se concentró en visibilizar los rostros mediante fotografías en blanco y negro, asociadas a unas pocas fechas clave (fecha de secuestro o asesinato). La continuidad democrática y del desarrollo del movimiento de derechos humanos permitió saltos cualitativos para avanzar en el conocimiento profundo tanto los “casos” en términos de investigación judicial como de las trayectorias vitales. Conocer qué les gustaba, cómo habitaban sus espacios familiares y comunitarios, cómo distribuían su tiempo militante -siempre acelerado por la inminencia del riesgo histórico- y de qué modos específicos el entramado social actual les recuerda.

También se han dado saltos cualitativos en cuanto a la delimitación de casos. La labor investigativa del EPM ex-D2 permitió permear las fronteras temporales y conceptuales impuestas originalmente por las narrativas oficiales del terrorismo de Estado. A través de la revisión minuciosa de las fuentes y el diálogo con organismos, se comprendió que el corte cronológico clásico (1976-1983) resultaba insuficiente para explicar la especificidad represiva en Mendoza.

Por ello, el listado actual de las 276 Hojas de Vida incorpora de manera deliberada casos acontecidos desde el año 1971, identificados como antecedentes directos y laboratorios de experimentación de la violencia paraestatal y estatal que se consolidaría con posterioridad. Asimismo, se incluyeron de forma sistemática las víctimas de la represión del

histórico “Mendozazo” de 1972, una gesta popular de resistencia obrera y estudiantil que marcó un punto de inflexión en la conciencia política de la región. La rigurosidad del proyecto condujo también a la incorporación de un caso omitido en los registros tradicionales de las fuerzas represivas y a la inclusión detallada de una víctima asesinada durante las jornadas de lucha obrera de marzo de 1980.

El núcleo problemático que este relato busca aportar al Eje 1 del Encuentro Nacional radica en cómo esta experiencia de archivo e investigación situada en un Espacio de memoria se transmuta en una estrategia pedagógica de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje. El proyecto “Trayectorias de Vida” no fue ejecutado de manera aislada por especialistas cerrados en gabinetes, sino que se constituyó en un espacio abierto y transversal.

Finalmente, la importancia de la vinculación de las Hojas de vida con las instituciones educativas radica en que la construcción de conocimiento ligado a la memoria es siempre un trabajo inacabado que requiere, por lo tanto, la promoción del estudio y nuevas indagaciones locales en el marco de las trayectorias educativas.

Han sido años de trabajo ininterrumpido de actualizaciones, reactualizaciones, rectificaciones metodológicas y agregados constantes. Y así continúa. Partimos de la convicción de que, en materia de memoria colectiva, nunca es mucho y nunca es todo. El archivo de la desaparición porta, constitutivamente, el estigma de la falta y del secreto impuesto por los perpetradores. Por

esta razón, las Hojas de Vida no son un producto cerrado o un monumento estático e inmutable. Son un dispositivo dinámico, interactivo e interpelador. En las instancias de transmisión pedagógica en el aula y en las visitas guiadas dentro del EPM, se explicita la posibilidad de que existan errores, vacíos documentales o sorpresas biográficas.

Esta inconclusión deliberada se convierte en una potente estrategia de pedagogía comunitaria y participativa. Se invita de manera abierta a las personas que recorren el Espacio o acceden a la publicación de las Hojas, a involucrarse activamente en la reconstrucción: “Ayudanos, contanos, compartinos lo que sepas, recordés y tengás de ellos y ellas”. De este modo, la pedagogía de la memoria abandona la lógica de la mera transmisión bancaria del conocimiento para transformarse en un proceso de co-construcción ciudadana de la verdad histórica.

En conclusión, la experiencia de las Hojas de vida de las y los 276 personas desaparecidas y/o asesinadas vinculadas a Mendoza constituye un testimonio vivo de cómo la indagación comunitaria, la investigación académica, la extensión universitaria y la militancia por los derechos humanos pueden fusionarse en un dispositivo de visibilización con potencial educativo.

En el marco del III Encuentro Nacional de la RIDDDH-CIN, ponemos en valor que la enseñanza de los derechos humanos como perspectiva legal, política y de construcción ciudadana es una tarea y una obligación, con carácter transversal en la enseñanza contemporánea. Y no solo en términos

conceptuales y abstractos: en Argentina, así como en todos los países del Cono Sur que padecieron los procesos dictatoriales de la década de 1970, implica corporizar las ausencias.

Referencias:

- Balan, J. (1975). *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Piper, I. (2013). “Psicología Social de la memoria: espacio y políticas del recuerdo”. *Psykhé*, v. 22, N°2, pp. 19-31.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Programa Educación y Memoria*. <https://bnm.me.gov.ar/giga1/libros/los-sitios-de-memoria-como-desafio-pedagogico.pdf>

Habitar la memoria

Curricularización de la extensión y prácticas artísticas situadas en el Espacio para la Memoria La Perla

Hernán E. Bula

hernanbula@artes.unc.edu.ar

Micaela Albrecht

micaela.albrecht@unc.edu.ar

Natalia Ferrero

naFerrero@unc.edu.ar

Diego Barrionuevo

visitasalaperla@gmail.com

María Noel Tabera

espacio.laperla@gmail.com

Mariana del Val

marianadelval@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave:

Arte - Derechos Humanos - Extensión

La memoria no se conmemora... se habita
(Julieta, estudiante, 2025)

¿Cómo acercar a las nuevas generaciones a una historia que no vivieron? ¿Cómo hacer para que la memoria deje de ser un relato heredado y se convierta en una experiencia capaz de ser habitada, discutida y resignificada colectivamente? ¿Qué lugar pueden ocupar el arte, la universidad pública y la curricularización de la extensión en ese desafío?

Estas preguntas atraviesan a: Memoria(s) viva(s): procesos artísticos experimentales, colectivos y comunitarios para la promoción de la memoria y los derechos humanos, un proyecto desarrollado desde 2023 por la cátedra Plástica Experimental de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (FA-UNC), y el Espacio para la Memoria y la Promoción de los DDHH La Perla (ex-CCDTyE), con apoyo de la Secretaría de Extensión, FA-UNC y la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria, UNC.

La propuesta surge de una convicción pedagógica y política: la transmisión de los DDHH requiere experiencias capaces de involucrar a las nuevas generaciones como protagonistas activos de los procesos de construcción de memoria. En

este sentido, la curricularización de la extensión universitaria constituye una oportunidad privilegiada para articular formación académica, prácticas artísticas situadas y compromiso con los desafíos contemporáneos de la democracia.

Origen del proyecto

Desde 2019 Plástica Experimental viene desarrollando experiencias extensionistas junto a comunidades, organizaciones y diversos colectivos. Ese recorrido posibilitó, en 2023, la construcción de una articulación sostenida con La Perla, dando origen a este proyecto. La 1º edición se desarrolló en 2023, en el marco de los 40 años de democracia en Argentina. La 2º en 2024, profundizó la integración curricular y fue reconocida por la Secretaría de Extensión Universitaria (UNC) (2º Convocatoria a Curricularización de la Extensión). La 3º edición de 2025, se desarrolló en un contexto especialmente significativo: los nuevos hallazgos de restos humanos en los campos militares colindantes a La Perla, luego de décadas de búsqueda sostenida

por organismos de DDHH y familiares. Actualmente se encuentra en proceso la 4ª edición, en el marco de los 50 años del golpe de Estado, y ante nuevas identificaciones de personas desaparecidas.

Construir memoria de manera colectiva

La propuesta parte de una premisa fundamental: la memoria no es únicamente un contenido que se transmite ni un patrimonio que se conserva. Se construye en los vínculos, los cuerpos, los relatos compartidos y las preguntas que cada generación formula desde su presente. En este sentido, La Perla no es solo un lugar donde se recuerda lo ocurrido durante el terrorismo de Estado, sino un territorio vivo donde se producen sentidos, se fortalecen los DDHH y se ensayan formas colectivas de construir democracia.

Desde esta perspectiva, el proyecto articula extensión, docencia y producción cultural mediante prácticas artísticas situadas. Más que estudiar la memoria como objeto de conocimiento o representar acontecimientos históricos, busca generar experiencias que permitan a estudiantes reconocerse como sujetos activos en los procesos de transmisión, apropiación y resignificación de las memorias colectivas.

La singularidad de la experiencia radica en el territorio donde acontece. La Perla, que fue el mayor Centro Clandestino de Detención, Tortura y

Exterminio de Córdoba, es hoy un Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos. Ese pasaje expresa una transformación colectiva que convirtió un lugar concebido para el exterminio en un espacio destinado a la construcción de memoria, ciudadanía y democracia.

Desde esta concepción, los espacios de memoria no son únicamente lugares que se visitan: son territorios que se recorren, se intervienen y se resignifican desde el presente.

Habitar la memoria

Habitar implica permanecer, volver, escuchar, construir vínculos, asumir responsabilidades y dejarse transformar por aquello que allí acontece. Del mismo modo, la memoria no es entendida como un relato cerrado sobre el pasado, sino como una práctica que se actualiza en cada encuentro, en cada pregunta y en cada intervención colectiva.

Cada año, más de cien estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales desarrollan un proceso de trabajo sostenido en La Perla. Las actividades incluyen recorridos guiados, intercambios permanentes con trabajadores/as del Espacio, visitas a otros sitios de memoria, diálogos con sobrevivientes y familiares, investigaciones documentales, encuentros con artistas, instancias de producción colectiva y una feria pública realizada en el propio predio.

Sin embargo, el proyecto no propone únicamente conocer la historia del terrorismo de Estado. Tampoco busca producir obras inspiradas en la memoria. La experiencia procura construir una relación sostenida con un territorio atravesado por múltiples temporalidades, escuchar las voces que lo recorren, activar diálogos intergeneracionales y reconocer las disputas de sentido.

Como plantea Sandra Raggio, la transmisión no consiste únicamente en relatar lo sucedido, sino en generar espacios donde las nuevas generaciones puedan apropiarse de ese pasado e intervenir activamente en las disputas por la memoria como sujetos políticos (Aranguren, 2022).

Los testimonios estudiantiles permiten observar cómo esa experiencia transforma la relación con la memoria. Una estudiante señala que “la memoria no es algo fijo ni terminado. Se construye colectivamente y se resignifica constantemente desde el presente” (Sol A. D., 2024).

De manera similar, Melania J. M. (2025) expresa:

Trabajar en el sitio de memoria La Perla fue un antes y un después. No se trató solo de intervenir un espacio, sino de escucharlo y dejarse afectar por su silencio. Comprendí que la memoria no es un archivo fijo ni una fecha conmemorativa: es una práctica viva que necesita ser reconstruida en comunidad. (Melania J. M. 2025)

Otra estudiante sintetiza una transformación recurrente:

Hoy, cuando pienso en La Perla, no la veo únicamente como un lugar de horror, sino como

un espacio donde el arte y la memoria dialogan.
(Martina C. B., 2025)

Estas reflexiones muestran que la memoria deja de aparecer como un contenido externo para convertirse en una experiencia vivida y compartida.

Del arte como objeto al arte como encuentro

La experiencia se apoya en una concepción del arte que desplaza el énfasis desde la producción de objetos hacia la construcción de vínculos, situaciones y procesos compartidos. El arte se presenta aquí como una práctica capaz de movilizar preguntas, habilitar encuentros y generar nuevas formas de relación con el pasado y con el presente.

Las y los estudiantes son convocados a posicionarse como trabajadores/as de memoria, desarrollando dispositivos colectivos de intervención de carácter artístico, pedagógico, poético, performático, comunicacional o experimental. El objetivo no consiste en ilustrar la historia ni representar acontecimientos traumáticos, sino en construir experiencias capaces de activar la reflexión, la escucha y el diálogo.

Este enfoque supone también un desplazamiento respecto de las formas tradicionales de producción artística. El trabajo grupal deja de ser una condición organizativa para convertirse en un contenido de aprendizaje. Aprender a construir colectivamente

implica dialogar, negociar, sostener desacuerdos, asumir responsabilidades compartidas y reconocer la potencia transformadora de los procesos colaborativos.

Los testimonios dan cuenta de estas transformaciones:

Hubo momentos en los que no estuvimos de acuerdo y nos costó conectar colectivamente. Muchos de nosotros no habíamos trabajado nunca antes juntos. Sin embargo, el trabajo se hizo más ameno y eficaz a medida que aprendimos a dialogar y perdimos el miedo a postular nuestras opiniones.
(Manuela A., 2023)

Trabajar en grupo fue desafiante, enriquecedor, nutritivo. Nos enfrentamos a cuestionar las posiciones políticas y a dialogar respetuosamente con quienes piensan distinto.
(Agostina D., 2024)

Antes pensaba la creación desde lo individual, desde la expresión personal; hoy entiendo que lo colectivo potencia y transforma, que el arte puede ser un puente entre generaciones y un modo de tejer diálogos en tiempos donde todo parece fragmentarse.
(Melania J. M., 2025)

El proceso grupal no fue fácil. Hubo desacuerdos y momentos de tensión, pero también aprendizajes. Comprendimos que trabajar en grupo implica escuchar, ceder, abrir espacio a las sensibilidades ajenas.
(Ana Victoria F., 2025)

El trabajo conjunto involucra además al equipo de La Perla, cuyos saberes, experiencias y recorridos se integran activamente al proceso formativo. De este modo, las intervenciones surgen del diálogo entre estudiantes, docentes, trabajadoras/es del Sitio,

sobrevivientes, familiares y organismos de derechos humanos.

Bitácoras: escribir para comprender

Uno de los dispositivos pedagógicos más significativos del proyecto son las bitácoras personales. Durante todo el año, cada estudiante construye un registro propio que combina escritura, dibujo, collage, fotografía, poesía, esquemas y diversas formas de experimentación visual. Las bitácoras no funcionan como simples cuadernos de apuntes. Constituyen espacios de elaboración subjetiva donde la experiencia puede ser revisitada, interrogada y resignificada. Allí aparecen preguntas, emociones, recuerdos familiares, asociaciones inesperadas y reflexiones que difícilmente encontrarían lugar en otros formatos académicos.

Como señala una estudiante:

Me gustó mucho la utilización de la bitácora como modo de registro para poder ver un progreso y un cambio en los diferentes modos de pensamiento por los que fui pasando.
(Azul M., 2025)

Las bitácoras permiten observar con claridad que las transformaciones producidas por la experiencia no ocurren solamente en el plano conceptual. También involucran formas de sentir, percibir y posicionarse frente al mundo. Se convierten así en archivos sensibles del proceso educativo,

documentos donde la experiencia artística, la reflexión crítica y la construcción de memoria se entrelazan de manera singular.

Aprender democracia

Quizás uno de los aportes más relevantes de la experiencia sea que contribuye a formar algo más que artistas. Contribuye a formar ciudadanía.

El trabajo colectivo, la escucha de otras voces, la construcción de acuerdos, el reconocimiento de conflictos y la participación en procesos comunitarios constituyen aprendizajes profundamente vinculados con la vida democrática. En este sentido, la defensa de la memoria y la democracia aparecen como dimensiones inseparables.

Las ediciones 2024 y 2025 se desarrollaron en un contexto marcado por el crecimiento de discursos negacionistas, la relativización de las violaciones a los DDHH y los conflictos vinculados al financiamiento de las universidades públicas. Esa coyuntura atravesó tanto las producciones artísticas como las reflexiones de los grupos.

Las consignas de cada edición -40 años de democracia (2023), Universidad Pública, SIEMPRE (2024) y ¡Hoy más que nunca, Nunca Más! (2025)- expresan precisamente esa articulación entre pasado y presente.

Como sintetiza uno de los testimonios:

Entendí que defender la memoria y defender la universidad pública forman parte de la misma lucha.

Otra estudiante lo formula de manera aún más contundente:

Esta experiencia es una reafirmación de que hay que defender nuestros derechos a toda costa, y bajo ninguna circunstancia retroceder ni cederlos.
(Manuela A., 2023)

En este contexto, la experiencia adquiere una relevancia que excede los objetivos académicos de una asignatura. Se trata de una práctica educativa orientada a fortalecer la transmisión intergeneracional de las memorias, promover una reflexión crítica sobre el presente y contribuir a la formación de ciudadanías comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos.

Como señala Antonella F. (2024):

El proceso en La Perla marcó un antes y un después. Comprendí que la memoria es un acto político, una resistencia contra el olvido, un compromiso que se reafirma en cada reflexión compartida.

Reflexiones

Memoria(s) viva(s) permite afirmar que la curricularización de la extensión constituye una estrategia potente para la transmisión de los DDHH en la educación superior. El verdadero núcleo de la experiencia no reside únicamente

en las intervenciones artísticas presentadas al final de cada año. Se encuentra en los recorridos compartidos, las conversaciones, los encuentros, las bitácoras, las preguntas y los procesos de creación colectiva. Es allí donde la memoria deja de ser un relato ajeno para convertirse en una experiencia vivida, discutida y apropiada colectivamente. A lo largo del proceso, las y los estudiantes producen intervenciones artísticas, preguntas, construyen imágenes y vínculos. Elaboran memorias e imaginan futuros.

En muchas de las reflexiones aparece una idea recurrente: la experiencia transforma la manera de comprender el lugar del arte, de la memoria y de uno mismo. Como escribe Antonella F. (2024):

Así, en La Perla, lo que encontré no fue solo la historia de otros, sino también un llamado a ser parte de esa historia, a tomar esos fragmentos y seguir dándoles forma.

Y también Martina C. B. (2025):

Recordar no es quedarse en el pasado, sino mirarlo de frente, con sensibilidad y con coraje, porque esa también es una forma de justicia.

O sintetizan las palabras de Cecilia I. R. (2025):

Al mirar hacia atrás, no siento que haya cerrado nada. Más bien, se abrió algo en mí. Una manera distinta de percibir, de escuchar, de pensar mi lugar como artista y como ciudadana. Comprendí que el arte no siempre transforma el mundo de inmediato, pero sí puede transformar la forma en que lo miramos.

Quizás allí radique uno de los principales aportes de esta experiencia: contribuir a que estudiantes universitarios se reconozcan como protagonistas activos de los procesos de construcción de memoria, fortaleciendo su compromiso con los derechos humanos, la democracia y la vida colectiva.

En tiempos atravesados por discursos negacionistas y por el cuestionamiento de consensos contruidos durante décadas, sostener estos espacios implica reafirmar una convicción fundamental: la memoria es una práctica colectiva, la democracia una construcción cotidiana y la universidad pública un territorio privilegiado para que ambas sigan vivas. Como escribe Oliver L. (2025):

*Mientras sigamos preguntando, encendiendo
pequeñas luces sobre las sombras, el silencio no nos
vencerá.*

Si algo enseña esta experiencia es que la memoria no pertenece únicamente al pasado. Es una práctica del presente y una responsabilidad hacia el futuro. Y en ese horizonte, La Perla continúa siendo un espacio donde el arte, la educación y los DDHH se encuentran para imaginar otros modos posibles de vivir juntos.

Referencias

- Aranguren, G. (19 de marzo de 2022). Sandra Raggio: "La paradoja es que en el pasado también aparecen promesas de futuro". Tiempo Argentino. https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/sandra-raggio-la-paradoja-es-que-en-el-pasado-tambien-aparecen-promesas-de-futuro/
- Claramonte, J. (2010). *Arte de contexto*. Nerea.
- Artes UNC (2024, 8 de abril). *Te invitamos a construir memoria* [video]. <https://youtu.be/gDlbCJDdeDQ>
- Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba (2003-2025). *Memorias Vivas* [Notas web]. Espacios de Memoria Córdoba. <https://espaciosmemoriacordoba.com.ar/search/?query=memorias+vivas>
- Laddaga, R. (2010). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo Editora.

Memorias y juventudes

Gerardo Larreta

gerardolarreta@gmail.com

Marcela Donoso Ríos

marceladonosorios@gmail.com

Delfina Moreno

delfinaabigail34@gmail.com

Eva Nuñez

evanunezvediaa@gmail.com

Gregorio Olmos

olmoss.gregorio@gmail.com

Uma Barrionuevo

umabarrionuevo99@gmail.com

Emilia Prado

mariaemiliapradob@gmail.com

Luciana Ribes

lucianaribes2010@gmail.com

Colegio Central Universitario Mariano Moreno | San Juan

Palabras clave:

Curricularización - Juventudes - Memoria

Introducción

Esta ponencia trata sobre la experiencia en la implementación de prácticas socioeducativas (PSE) sobre memoria y derechos humanos en articulación con el proyecto “Memorias en torno al terrorismo de Estado en el Colegio Central Universitario”, del programa Jóvenes y Memoria (Comisión por la Memoria). Estos fueron realizados con estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ); Escuela Prof. Marcelo Yacante (ESPMY) y Colegio Central Universitario (CCUMM). Las propuestas de PSE “Señalización digital de la memoria en el territorio sanjuanino” (2025) y “¡Mi territorio! Formación de ciudadanía con juventudes en la intervención y reapropiación de sitios de la memoria de San Juan (2026) fueron presentadas e implementadas en el marco del proyecto de extensión “Memorias y Territorio: Abordajes desde la Escuela en el departamento de Chimbas” (CONEX, 2024). Dichos proyectos desde distintas instituciones propiciaron fortalecer las relaciones entre las memorias, territorios y juventudes, enfatizando en los crímenes sucedidos durante la dictadura en San Juan.

Las metodologías que utilizamos fueron de tipo participativas (CIMAS, 2009) mediante las que estudiantes seleccionaron historias particulares en territorio para conocer y compartir a través de herramientas digitales e intervenciones artísticas con sus pares y la comunidad. En esta ponencia compartimos los resultados de la experiencia a través de las devoluciones por parte de estudiantes y apreciaciones del equipo de trabajo.

Crónica de un proceso pedagógico

Propiciamos comunicar cómo fueron los procesos de implementación de las PSE haciendo énfasis en las relaciones que establecieron las juventudes con la memoria y el territorio, por oposición a los negacionismos. El interrogante fue ¿Desde qué posiciones las juventudes se relacionan con su memoria y territorio? Se buscó conocer los saberes de estudiantes a través de la modalidad taller en el diálogo sobre conocimientos que poseían sobre el último golpe de Estado, particularmente en la provincia de San Juan.

Primera experiencia

El objetivo inicial de las PSE (2025) fue realizar un marcado digital de sitios de la memoria y poner en valor histórico en San Juan respecto de los eventos sucedidos durante la última dictadura en plataformas digitales de gran alcance en

internet como Google Maps y que a su vez fueran referenciados en Wikipedia. Esta iniciativa surgió ante la inquietud que según el Mapa de los centros clandestinos de detención (CCD) de la Secretaría de derechos humanos declara que en San Juan existen doce sitios de la memoria; sin contabilizar los sitios de la vía pública que emergieron en las sentencias de los juicios a los crímenes de lesa humanidad desarrollados en la provincia. Sin embargo en la actualidad solo dos sitios son señalizados oficialmente bajo la Ley Nacional N° 26.691 y se encuentran sin acceso al público. A saber: ex legislatura provincial y la Marquesita ambos CCD. Ante esto, se promovió la lectura de las sentencias judiciales, identificando aquellos sitios que resultaron significativos en sus trayectorias particulares. A partir de este conocimiento situado, se propuso que realizaran acciones de difusión e intervenciones en sus comunidades.

Como docentes coordinadores de la PSE, este intercambio nos permitió dimensionar cuáles eran los vacíos existentes y reconocer los primeros indicios sobre los intereses de los estudiantes. A partir de ello, propiciamos el contacto del estudiantado con fuentes judiciales y les presentamos los fundamentos de la Sentencia 1012, resultado de la Megacausa I por delitos de lesa humanidad en San Juan. En este proceso se identificaron particularidades en los distintos casos, regularidades entre ellos y también situaciones que impactaron especialmente a las y los estudiantes.

Posteriormente se conformaron distintos grupos de trabajo en función de las temáticas identificadas con el objetivo de profundizar en las lecturas e iniciar

una escritura de carácter descriptivo. La dinámica de trabajo consistió en que cada grupo compartiera sus producciones y que, a partir de esos intercambios, se realizarán aportes y sugerencias en conjunto. De este modo, si bien los textos contaban con autorías particulares, su construcción fue también colectiva. Luego exploramos distintos sitios de internet, particularmente Wikipedia, e identificamos vacíos de información y datos erróneos en contraste con lo establecido en la sentencia revisada. En este punto, un docente del equipo dictó una clase sobre los requerimientos específicos de wikipedia, con el fin de adecuar la escritura a los criterios necesarios para completar y mejorar la información disponible en la plataforma.

Acciones emergentes

A la par de las actividades propuestas por la PSE emergieron acciones propuestas y gestionadas por los estudiantes las cuales fueron contenidas desde el proyecto de extensión. Como primera actividad destacamos la señalización del sitio donde fuera desaparecida Marianne Erize y posteriormente asesinado Juan Russo. Esta actividad fue gestionada por una de las estudiantes en coordinación con la junta departamental de Trinidad y contó con el apoyo de estudiantes y docentes participantes de la PSE. En un segundo momento, por pedido de las autoridades del Instituto de investigaciones socioeconómicas, en razón de la conmemoración del 50 aniversario del golpe de estado, los estudiantes participaron en la realización de videos reel sobre estudiantes desaparecidos/as de la Facultad de Ciencias Sociales, y coordinaron la

muestra fotográfica Irreversible de Bernardo Puente. Se destaca que, aún habiendo cumplimentado las actividades propuestas en la PSE, de manera voluntaria participaron y tuvieron la iniciativa en intervenciones y acciones demostrando interés y compromiso por los derechos humanos.

1.2 Continuidades

En continuidad la propuesta de PSE 2026 se propuso la intervención mediante murales cerámicos en las instituciones de pertenencia de los estudiantes participantes. A partir de los estudios de fuentes y trabajos reflexivos realizados en 2025 se observó que los estudiantes prestaron especial interés en conocer las historias de las víctimas del terrorismo de estado pertenecientes de sus propias instituciones. En ese momento se comenzó a trabajar con las memorias de Rafael Olivera y Nora Rodríguez docentes desaparecidos del departamento de sociología; ex estudiantes del CCUMM desaparecidos, Sánchez, Ascención Gladys, Bonil, Jorge Alberto, Guilbert, Roberto José y Balmaceda, Vicente Oscar; y las víctimas del barrio Güemes en Chimbass, Roberto Montero, Zulma Carmona, Silvia Pont, Alberto Carbajal.

En este proceso se contó con la colaboración de las cátedras Taller de investigación y cerámica del CCUMM, esta última se encargará del modelado y cocción de las piezas cerámicas. Hasta el momento se realizaron tres encuentros en los cuales se discutió sobre la importancia de los derechos humanos en clave de Memoria, Verdad y Justicia, ponderando por sobre el carácter de víctima, la vida

e implicancia de quienes fueran víctimas para con las instituciones.

Las perspectivas de los y las estudiantes

Experiencias 2025

La PSE tuvo su cierre con la presentación de un informe de labores realizadas el cual incluía una sección que contemplaba devoluciones por parte de los y las estudiantes. Entre estas devoluciones los estudiantes consideraron destacable:

La propuesta nos invitó a pensar la memoria no solo desde los contenidos teóricos, sino también desde las prácticas, el territorio y el trabajo colaborativo.

A través del análisis de causas judiciales, sentencias, documentos y testimonios, nos acercamos a las historias de personas que fueron víctimas de la represión. Escuchar esas voces nos permitió entender que los testimonios no son solo fuentes históricas, sino relatos que siguen teniendo impacto hoy.

Uno de los casos que trabajamos con más profundidad fue el de Rafael Olivera y Nora Rodríguez. Sus historias nos ayudaron a entender cómo la represión estatal no afectó sólo a individuos, sino también a sus familias, vínculos cercanos y contextos comunitarios. A partir de este caso, surgieron nuevas preguntas: ¿qué pasó con las infancias durante esos años? ¿cómo se persiguió a quienes trabajaban en la educación o

en el pensamiento crítico? ¿por qué también fueron señalados quienes acompañaban o sostenían?

Otro eje importante fue el abordaje del circuito represivo sobre mujeres en San Juan. Investigamos las historias de mujeres que fueron detenidas, perseguidas o desaparecidas, muchas veces por su militancia o simplemente por ser familiares de otras personas perseguidas.

Nos capacitamos en el uso del lenguaje enciclopédico, la selección de fuentes confiables y la redacción adecuada. Esta tarea nos llevó a discutir cómo escribir con responsabilidad, cómo nombrar los hechos y cómo evitar estigmas. También aprendimos que intervenir en estos espacios digitales es una forma concreta de aportar a la construcción de memoria desde lo que investigamos.

Detectamos que muchas historias vinculadas a los crímenes de lesa humanidad en San Juan, especialmente de mujeres, infancias o actores sociales locales, están ausentes o mal representadas en estos espacios. Poder intervenir allí no solo nos permitió visibilizar memorias silenciadas, sino también poner en disputa qué se recuerda, cómo se recuerda y quién tiene acceso a esa memoria. Publicar en internet es, para nosotros, una herramienta pedagógica y política para democratizar el conocimiento y disputar sentidos en el espacio público.

Al mirar en retrospectiva, consideramos que lo más valioso no fue solo lo que pudimos producir, sino el proceso en sí. Trabajamos en grupo, intercambiamos ideas, revisamos nuestros textos y construimos aprendizajes compartidos. Este tipo de experiencias nos ayudó a ver el rol de la universidad pública desde otra perspectiva: no solo como espacio de formación académica, sino como lugar de compromiso con la sociedad y con los procesos de memoria, verdad y justicia.

Más allá de los productos concretos, esta experiencia nos dejó herramientas para pensar críticamente el pasado y el presente. Aprendimos que hacer memoria también implica intervenir: registrar, compartir, decir.

Consideramos que este tipo de propuestas fortalecen nuestra formación y contribuyen a una universidad más comprometida con las realidades sociales y con la transmisión activa de la memoria.

Experiencias 2026

El proyecto “Memorias en torno al terrorismo de Estado en el CCUMM”, está articulado con las cátedras Taller de investigación y Cerámica y PSE 2026, en esta oportunidad los y las estudiantes de taller son quienes expresaron a través de una carta reflexiones sobre el proceso mencionado:

Aprendimos que investigar no consiste únicamente en reunir información, sino también en formular preguntas, problematizar la realidad, analizar distintas fuentes y construir conocimiento de manera crítica y reflexiva.

Nuestro tema de investigación se centró en la última dictadura cívico-militar argentina, poniendo especial atención en lo ocurrido en la provincia de San Juan.

Las estudiantes del área de Arte realizaron un boceto que representaba un juicio de lesa humanidad donde se veían a las víctimas (puntualmente las 4 víctimas del CCUMM) y a los militares victimarios. La combinación entre investigación histórica, testimonios y expresión artística nos permitió acercarnos al pasado desde una perspectiva más humana y sensible, fortaleciendo nuestra comprensión acerca de la importancia de mantener viva la memoria colectiva.

Esta experiencia nos generó sentimientos muy profundos. Por un lado, sentimos tristeza al conocer las historias de las personas desaparecidas y comprender el sufrimiento que atravesaron ellas y sus familias. También sentimos impotencia al descubrir que muchas personas fueron privadas de sus derechos, perseguidas por sus ideas o simplemente por pensar de manera diferente. Escuchar testimonios reales y conocer situaciones ocurridas en nuestra propia provincia hizo que estos hechos dejaran de ser datos históricos lejanos para convertirse en historias humanas concretas, con nombres, familias y proyectos de vida interrumpidos.

Comprendimos la importancia de defender los valores democráticos, el respeto por los derechos humanos y la libertad de expresión. Entendimos que conocer el pasado constituye una responsabilidad colectiva, ya que solo a través de la memoria es posible evitar que hechos semejantes vuelvan a repetirse.

Como grupo, coincidimos en que esta experiencia nos permitió crecer tanto académicamente como en lo personal.

Finalmente, esta experiencia reafirmó la necesidad de seguir construyendo espacios de memoria dentro de las instituciones educativas. Consideramos que la escuela cumple un papel fundamental en la transmisión de estos acontecimientos a las nuevas generaciones, promoviendo el pensamiento crítico, la participación ciudadana y el compromiso con la defensa de los derechos humanos.

A modo de cierre

La devolución de los estudiantes permitió comprender los espacios desde los cuales arraigan sus biografías con la memoria y el territorio y desde allí habitan sus presentes. El contacto con las fuentes de información, lo cual planteó una discusión del rol de la docencia en la curricularización de la memoria en territorio. Estas no se encuentran en un estado pleno de disponibilidad ni accesibilidad.

Identificar que muchos de los espacios, las instituciones e inclusive las personas con las que conviven puedan considerarse víctimas del terrorismo de Estado hace que las relaciones que puedan establecer con su historia encuentre anclajes más íntimos. Los interrogantes pedagógicos que deberíamos plantear circundaron en reconocer las necesidades y saberes propios de las juventudes frente a los procesos de recuperación y reconstrucción de la memoria.

Destacamos la “epifanía” en los estudiantes al reconocer que el terrorismo de Estado implicó más que una lucha entre grupos politizados y ciertos sectores de las FFAA como plantea la teoría de los dos demonios. La prueba fáctica de la participación civil, como del poder judicial, registrada en los fuentes judiciales resultó revelador en la comprensión de la implicancias del dispositivo genocida.

Por último, destacaron la importancia de rediscutir las lecturas del pasado bajo los valores actuales. El estudio de las historias de las mujeres víctimas

de violencia durante la dictadura bajo las perspectivas que plantean los feminismos en la actualidad abrió el debate de cuáles deberían ser las formas adecuadas para el tratamientos de las informaciones evitando revictimizaciones y a la vez formas de recuperar sus militancias.

Referencias:

CIN (2022). *Acuerdo Plenario N° 1169*.

Obra colectiva (2009). *Manual de metodologías participativas*. CIMAS. Madrid.

Congreso de la Nación Argentina (27 de julio de 2011). *Ley 26.691. Derechos Humanos. Decláranse Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado*. InfoLeg. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/180000-184999/184962/norma.htm>

La construcción de sentidos en derechos humanos

Néstor David Ramón Manchini

nestormanchini@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos – Curricularización
Negacionismo*

Caminos de curricularización en tiempo de negacionismo

Este tiempo que vivimos contiene numerosas experiencias cotidianas que, desde distintos modos y espacios sociales disputan sentido entre sujetos que consideran válidas algunas de las narrativas que se proponen.

Se destacan aquí dos, entre otras posibles. La que apuesta desde la vuelta a la democracia en la redefinición de los derechos humanos (en adelante, ddhh) como constitutivos del ser humano; la otra, externa y a lograr en tanto se define por lo que se logra o no, desde una mirada meritocrática que deja fuera a todo aquel y lo considera responsable de un “éxito o fracaso”, según sea el resultado del acceso a derechos.

Este tiempo de fuertes tensiones, nos desafía a mirar los avances y no solo los retrocesos que viven nuestras sociedades en este tramo del siglo XXI. Desde fines del segundo milenio cobró solidez el convencimiento y consenso continental de que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano, tal como lo vienen declarando

las últimas CRES (Conferencias Regionales de Educación Superior) celebradas en 2008 (Cartagena de Indias, Colombia) y 2018 (Córdoba, Argentina). Esta última, en el marco conmemorativo de los 100 años de la llamada Reforma Universitaria.

En el caso de Argentina, la definición prioritaria de la educación como pública nos lleva hasta el siglo XIX cuando, pocas décadas después de lograr la independencia del poder español, nuestro Domingo Faustino Sarmiento sentó las bases para lo que hasta el presente, con idas y vueltas en los registros de la historia, sigue siendo motivo de multitudinarias luchas cada vez que los vientos conservadores, neoliberales, fuertemente expulsos de amplias mayorías, intentan modificar este status construido: la educación pública y gratuita.

Esa mirada de entonces, marcó luchas durante el siglo XX y lo que va del XXI. Nada más repasemos que, aunque no solos, prioritariamente los jóvenes lograron romper, según el calendario, en 1918 con un modelo cuasi feudal que las universidades tenían hasta entonces, reservados a los hijos e hijas de las clases acomodadas de nuestra sociedad. Muros que dejaban a los hijos de obreros, sindicalistas, a la creciente población alfabetizada que veía impedido

su deseo, hoy decimos su derecho, de seguir estudios superiores. Son casi los mismos sectores los que se paran frente a los dictadores durante “la noche de los bastones largos”, durante la década de los sesenta o la de “la noche de los lápices”, durante la última dictadura militar en los setenta y principios de los ochenta. Y, junto a familias enteras, también intelectuales, artistas, hombres y mujeres de distintos ámbitos de la cultura los que resisten en los noventa, primeros años del tercer milenio y, los recientes períodos neoliberales que sufrimos desde 2015 hasta este momento.

En este escenario, las narrativas que promueven la educación pública y posibilitaron que amplios sectores sociales accedan a su derecho a la educación, hoy avanzan en procesos de inserción curricular en la formación de los próximos profesionales, a la vez que enfrentan impiadosas medidas que promueven regresiones a modelos anteriores a los procesos independentistas de nuestros países.

La educación que promovemos, defendemos y valoramos tiene su correlato en la inclusión de muchos otros derechos que amplían los tres pilares que reafirmamos cada día: Memoria, Verdad y Justicia. Los instrumentos jurídicos, tanto nacionales como internacionales dieron lugar en sus articulados a los ddhh en relación con las tecnologías de la información y la comunicación que, en esta era, es insoslayable dejarlas fuera de nuestra vida.

Es poco sostenible que, en la actual coyuntura de época, no sea visualizado que la Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización,

así como la reducción del apoyo y financiamiento del Estado.

En el caso de quienes promueven lo meritocrático, sostienen en lo económico el ejercicio de todo derecho, ocultando que el contexto de origen es desigual. Se convierte, así, en una falacia transformar en moneda de cambio, cualquier acceso o exclusión y, con ello, la estereotipación de que es exitoso el que accede y fracasado o que no hizo esfuerzo suficiente, el que no. Asimismo, alienta lo individual, desestimando la construcción colectiva. Esta narrativa sostiene su “excelencia”, en la ley de la oferta y la demanda. Tiene correlatos más allá de los ámbitos de gestión privada. En esta construcción de sentido, siempre han colaborado y lo siguen haciendo los medios de comunicación.

Ante esta falacia, lo que ha sentado raíces desde el regreso a la democracia en los años ochenta, son las narrativas asentadas en torno a la Memoria, Verdad y Justicia. Encarnaron, formal e informalmente, en los programas educativos (contenidos producidos; charlas, jornadas, testimonios de sobrevivientes como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; campamentos de jóvenes por la Memoria, presencialidad de los juicios, entre otras acciones), las gestiones de los juicios de lesa humanidad que siguen llevándose a cabo en estos más de 40 años, la búsqueda incesante y amorosa de los nietos de desaparecidos que fueron apropiados por militares, la constancia en la conmemoración de todo acto que profundice el ejercicio de Memoria ciudadana, la necesidad de seguir accediendo a la Verdad, y, la firme decisión de seguir exigiendo Justicia.

También, son numerosas las leyes que dieron lugar a numerosas políticas públicas donde se verifica una ampliación de derechos que avanzan más allá de lo político, más allá de lo económico, social y cultural para asumir los desafíos de esta época que exigen atender al cambio climático, las migraciones forzadas, las urgencias de procesos de paz, entre otras muchas problemáticas.

En este sentido, la educación superior está exigida de profundizar el abordaje interdisciplinario, donde sea considerada la inclusión de una mirada de ddhh en la formación de los próximos profesionales que egresen de las universidades públicas, cualquiera sea la especialización de su trayecto formativo. Es función de las universidades ampliar sus horizontes de aporte a la sociedad. La universidad es un derecho pues los ddhh “no son algo ajeno o añadido a la función universitaria, son la misma función universitaria”. Esta definición del mexicano David Fernández, es refrendada con palabras de Ana María Rodino: “nada de lo humano les es ajeno”, los ddhh deben estar presentes en todos los ámbitos del quehacer educativo de la Universidad y de la vida toda”. Pero no basta con que estén presentes, por la normativa de la institución. Deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida.

En este marco, se identifican espacios universitarios legitimados como la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) que sostenidamente protagoniza los alcances de curricularización de los ddhh en muchas de las instituciones de nivel superior nacionales que tiene alcance a través del Acuerdo Marco que, en 2022, aprobó el Consejo

Interuniversitario Nacional (CIN) para que ello encuentre menos obstáculos político-burocráticos que, también, forman parte de la vida de las universidades.

Estas iniciativas, entonces, estas narrativas son las que progresivamente fortalecen la mirada de la educación como derecho, como bien público social en tanto, tienen algún alcance desde lo comunicacional para achicar la brecha con las miradas negacionistas y meritocráticas que forman parte de los predominantes modelos neoliberales en la región latinoamericana y más allá, también.

La disputa por estas construcciones de sentido, por la formación de la opinión pública no es pareja y, a la vez, no admite distracciones.

En esta pugna, hasta los organismos internacionales como las Naciones Unidas, alertan e invitan a la lucha contra el discurso de odio. António Guterres, Secretario General de la ONU afirmó, ocasionalmente, que “En todo el mundo, estamos presenciando una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia, con un aumento del antisemitismo, el odio contra los musulmanes y la persecución de los cristianos. Se están explotando los medios sociales y otras formas de comunicación como plataformas para promover la intolerancia”.

En esto juegan, con importantes efectos, los medios corporativos que están patologizando la cultura, generando malestares en la ciudadanía reflejados en la ruptura de lazos sociales, sentimientos negativos, intolerancia, mensajes agresivos, postulación de la existencia de un enemigo que, frecuentemente, asocian con políticos de otra ideología, con inmigrantes, con los más pobres.

Con una lógica similar a la de regímenes totalitarios como fue el nazismo, las dictaduras genocidas, los medios inciden en la formación de consensos sociales “mediante la fabricación de una comunidad reunida en torno al odio y asustada, pues el miedo y la sensación de inseguridad social, facilitan la manipulación”. Sobre esto último, muchos académicos y referentes de la psicología, la sociología, la educación o la comunicación como Noam Chomsky vienen demostrándolo hace varios años. De hecho, también atendemos a lo que afirma el filósofo Fernando Buen Abad: se está rodando un concreto Plan Cóndor Mediático, en alusión a los procedimientos macabros de desaparición y asesinatos de ciudadanos de nuestros países que acordaron los regímenes militares de varios países de nuestra América Latina.

El discurso del odio trae consigo el miedo seguido de violencia, lo que constituye una amenaza para los valores democráticos, la estabilidad social, la paz y una convivencia respetuosa de los ddhh.

Desafíos sobre los que venimos insistiendo y trabajando colectivamente

De los saberes contruidos en nuestra América Latina que nos permiten decolonizar nuestro conocimiento universitario de la influencia anglosajona, principalmente, consideramos una mirada apropiada e integradora la que propone

Felisa Tibbitts (especialista venezolana) que se desempeña en las Naciones Unidas (ONU), quien distingue tres modelos en la implementación de una Educación en Derechos Humanos (EDH): Uno, que sostiene que la EDH se logra a través de los valores y la percepción, es decir, tomar conciencia de los derechos y darse cuenta cuando estos son garantizados o violados. Un Segundo modelo que lo denomina rendición de cuentas y responsabilidad, que deja en manos de especialistas (por ejemplo, los juristas) la formación y el ejercicio de ciudadanía a través del papel que estos profesionales desempeñan. Y, el tercer modelo, denominado transformativo, que contempla una tarea interdisciplinaria y multiactoral, que integra las dos propuestas anteriores.

Ahora bien, en conjunción con los dos campos que trajimos aquí en esta presentación: la educación y la comunicación, aunque podríamos extenderlos a otros, consideramos hay una tríada que debe permear esta tarea transformativa en nuestro cotidiano personal, profesional e institucional: La ética, porque contribuye a formar en valores y actitudes de naturaleza universal, sustentados en la dignidad y derechos de las personas como seres humanos. La crítica, en tanto contribuye a la formación de sujetos con juicio crítico de sí mismo y del otro, capaces de entender las causas que originan las vulneraciones de derechos y establecer la diferencia entre sujetos titulares de derechos y portadores de obligaciones. Y La política, puesto que contribuye a concebir y asumir los cambios individuales y sociales necesarios para hacer realidad la vivencia, goce, garantía y protección de los DDHH.

Esto debe transformar no solo el ser docente, investigador, extensionista y no docente sino el ser estudiante. Nada puede quedar librado al azar, pues el neoliberalismo ha demostrado con creces que es incompatible con la democracia.

El camino que recorre la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

Desde la escasez de espacios dedicados a formar en derechos humanos en distintas carreras como son una materia específica en carreras de ciencias sociales (especialmente las relacionadas con el área de salud), un reciente diplomado en género o derechos humanos como espacio genérico en el diplomado de Ciencias Sociales, la UNQ encuentra en 2024 un contexto favorable para dar otro paso en pos de una curricularización de los derechos humanos en la educación superior.

Se trata de una construcción colectiva y una decisión política relevante como es la creación de la asignatura Derechos Humanos, Sociedad y Práctica Profesional estrenada en 2024. Es el resultado de una iniciativa promovida por el Programa Universidad y Derechos Humanos (PUDeH), el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM) y esfuerzos interinstitucionales incentivados desde la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDHH-CIN). Sostenida en el producto resultante de una serie de debates y consultas a diversos especialistas que abonaron a

esta realidad, incluida en la formación de pregrado y grado no solo para las carreras del Diplomado en Ciencias Sociales (DCS), sino de todos los departamentos que también forman parte de la vida institucional: Ciencia y Tecnología (CyT); Economía y Administración (EyA), y, Escuela de Artes (EdeA).

Este espacio electivo, presenta una perspectiva integradora en el abordaje de los derechos humanos que hasta el presente, logra interés y empatía en quienes transitaban este momento de formación.

Una investigación reciente realizada hacia el interior de la UNQ, especialmente el departamento de Ciencias Sociales, permitió constatar que para formar con una mirada de derechos humanos, es importante contar con docentes que posean algún tipo de conocimiento, formación que asegure una perspectiva sólida de derechos humanos en la formación de las y los estudiantes.

En este sentido, Fabián Salvioli (2014) sostiene que la falta de disfrute de los derechos humanos dentro de una sociedad tiene una relación directa con la ausencia o insuficiencia de capacitación y educación en y para los derechos humanos en general, y particularmente, con la carencia de formación en derechos humanos a nivel universitario.

Un aporte importante en torno a reducir dicha carencia, tuvo lugar con la realización de dos ediciones del Seminario de Posgrado "Derechos Humanos, fundamentos y perspectivas", una iniciativa importante respecto a la formación en ddhh de las y los docentes que impulsaron conjuntamente la RIDDHH-CIN (Red Interuniversitaria de Derechos Humanos-CIN) y la

Secretaría de Derechos Humanos de Nación, con apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), durante 2021 y 2022, donde fueron capacitados cerca de 1500 educadores de nivel superior de universidades

Referencias

- Andruetto, M. T. (2018). *Lo pulido y la falta de RESISTENCIA*. Conferencia originalmente pensada para presentar en La Habana (Cuba) en 2018. Ampliada y presentada en la Universidad Nacional de Quilmes.
- Informe General de la CRES 2018. Recuperado de <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Manchini, N. y Penhos, M. (2019) "¿Y por casa cómo andamos? Políticas y EDH en la comunidad UNQ". En A. Medici y F. H. Catalani, *Incorporación de la educación en derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam*. EdUNLPam.
- Manchini, N. y otros (2014). "La educación en derechos humanos en el nivel superior". *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, Nº 25, pp. 163-178.
- Rodino, A. M. (2003). *Visión y propuestas para la región en La Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. UNESCO, México.

Bitácora: Memorias de una Experiencia de Formación

Malena Daniela Pascual

malenadanielapascual@gmail.com

María Ana González Villar

ddhhfts@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Memoria - Escritura - Derechos Humanos

Introducción

En 1994, la carrera, antes anexo de la Facultad de Medicina, consiguió un edificio propio, un predio que había funcionado como Distrito Militar. Si bien no constaba que hubiese sido un Centro Clandestino de Detención, se sabía de las humillaciones sufridas allí por quienes se sometían a los análisis de admisión al Servicio Militar Obligatorio, entre ellos los conscriptos enviados a Malvinas en 1982. Esta mudanza, a solo once años de la recuperación democrática, generó un fuerte impacto en la comunidad académica, que se propuso imprimirle al espacio nuevos sentidos: recobrar la memoria de las luchas latinoamericanas y alojar la palabra antes silenciada.

Ese proceso de recuperación de la memoria se materializó en 1995, cuando el Consejo Directivo aprobó la Semana de la Memoria (SM) como actividad institucional, de carácter colectivo e interclaustrado, coordinada por la Secretaría de DDHH y Género. Cada año, junto a la comisión de DDHH se debate y establece un eje temático que articula las propuestas para las jornadas, dialogando con el contexto en que se inscriben.

La Bitácora de la SM: experiencias estudiantiles, es un libro digital que compila crónicas narrativas escritas por estudiantes de la FTS, enmarcadas en la experiencia de organizar y transitar la SM.

Esta experiencia nace en un contexto político y social atravesado por las consecuencias generadas en la subjetividad de los estudiantes a partir de la pandemia. La urgencia de pensar nuevas formas de trasvasamiento histórico a las nuevas generaciones se hizo evidente al retorno de la presencialidad en la Facultad.

En cuanto al contexto histórico en particular, durante los últimos años asistimos a una serie de sucesos que rompieron los consensos democráticos trazados en largas luchas que nacieron simbólicamente con el Nunca Más, y que a partir del 2003 se concretaron a través de políticas públicas. El negacionismo tomó nueva performatividad y dio señales alarmantes de reivindicación de las atrocidades sucedidas durante la dictadura, con la creación “actualizada” de un enemigo interno (Franco y Lvovich, 2024). Señalamos como hitos paradigmáticos la colocación de bolsas mortuorias en Plaza de Mayo con el nombre de referentes de organizaciones políticas, de DDHH y sindicales, el corrimiento de los vínculos

sociales trasladado al anonimato de las redes sociales con la impunidad para la circulación y contagio de discursos de odio, y la transmisión en vivo del intento de magnicidio de la entonces vicepresidenta Cristina Fernández de Kirchner.

Esto tuvo como corolario el triunfo electoral en 2023 de Javier Milei: un outsider de la política, líder de La Libertad Avanza, partido que enaltece al individuo desde una perspectiva hobbesiana y propaga discursos de odio, abiertamente negacionista. Analizamos este concepto extendiendo su alcance no solo a la relativización de los hechos ocurridos durante la dictadura, sino extendiéndose a la negación de todas las conquistas históricas de derechos sociales, con particular énfasis sobre aquellos garantizados durante los últimos años.

Proceso de consolidación de la Bitácora

El antecedente de la Bitácora fue una edición especial de la revista institucional-estudiantil “Voces Emergentes” sobre la SM en 2022, cuando se conmemoraban 40 años de la Guerra de Malvinas. Se convocó a estudiantes a que escribieran sobre la experiencia de la SM, como primer espacio colectivo de reencuentro luego del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En esta ocasión se publicaron 24 artículos escritos por 50 estudiantes.

El año 2023 se caracterizó por dos hechos fundamentales para nuestra comunidad: En las aulas

emergían consecuencias del confinamiento, entre las que destacan problemáticas de salud mental y dificultades para trabajar de manera grupal; y por otro lado, se cumplía el aniversario de los 40 años de la recuperación de la democracia, en un contexto regional que ya esbozaba debilitamiento. A partir de la alta participación en la edición anterior y entendiendo la necesidad de generar espacios de trabajo en común, se convocó a les estudiantes a ser parte de la organización de este evento.

La licenciatura en Trabajo Social cuenta desde 2015 con una propuesta pedagógica curricularizada denominada Tramo Optativo (TO), horas cátedra que se acreditan mediante actividades de interés que permiten una formación más profunda en diversas temáticas. La participación en la organización de eventos académicos es una de ellas.

Dadas las circunstancias del contexto, entendimos que participar en la SM podía ser una herramienta para fomentar el compromiso y la reflexión sobre la temática y su abordaje institucional. Propusimos que les estudiantes inscriptes participen de tres instancias de capacitación previas al evento: una sobre historia de los DDHH en el país, a cargo de la Subsecretaría de DDHH de la Provincia de Buenos Aires (con quienes mantenemos convenio desde 2022); otra sobre la historia de la FTS y el edificio; y una última de formación en escritura, dictada por la Dirección de Comunicación y Publicaciones.

Se eligió la crónica narrativa como estilo de escritura (así denominada con el fin práctico de distinguirla del instrumento documental de registro descriptivo a modo de crónica que se aborda en el campo del Trabajo Social en la intervención), ya que su hibridez

permite una implicancia subjetiva y un juego con el estilo necesario para generar un desafío para autores acostumbrados a la producción académica.

En esta primera propuesta formal del TO se anotaron 12 estudiantes y se escribieron 8 crónicas que formaron parte de la primera Bitácora. La disminución de la cantidad de personas inscriptas de un año a otro fue leída como una consecuencia de la formalización de este espacio de formación. Se priorizó la implicancia en la organización, se valoró la posibilidad de transitar una experiencia colectiva que se expresó en los escritos. En esta oportunidad hubo mayor exigencia académica, y un seguimiento riguroso del ejercicio de la escritura. Se brindó a les estudiantes espacios de tutorías a modo taller. Las primeras fueron grupales, e individuales en instancias posteriores de reescritura. El trabajo que se hace sobre el texto en estos espacios recupera la construcción lingüística de esa escritura, y respeta y acompaña el proceso creativo y crítico de les autores. El proyecto elige correr el riesgo de que varias crónicas hablen de la misma actividad, y que otras puedan no estar incluidas. Son les estudiantes quienes eligen acerca de qué escribir, ya sea de forma individual o en duplas. Lo que se prioriza es lo que ha conmovido a cada uno.

Acompañar y sostener

Nos encontramos en cada edición con que los textos usualmente llegan llenos de impresiones y descripciones un tanto desordenadas. A través

del intercambio entre pares ganan profundidad, encuentran una organización que permite estructurar conocimientos y sensaciones. No todos parten del mismo lugar, pero tanto quienes tienen experiencia en escritura como quienes se inician en esta práctica logran traducir en palabras el nudo de sus pensamientos. Dice Azzurro:

Nadie nos dijo estrictamente cómo trazar las puntadas [...] Cuanto más juntas estén, más claro y visible se vuelve el mensaje o la imagen. Lo mismo sucede con la acción colectiva, cuantas más personas participen y más unidas estén, más potente es la expresión y más visible la posibilidad de transformación. (González Villar y Pascual, 2026, p. 57)

El acompañamiento propició que emergiera el relato familiar, lo no dicho. Algunas historias traídas por los estudiantes daban cuenta de que las víctimas del genocidio no fueron solamente aquellas a las que les arrebataron la vida y que continuamos buscando, o aquellos que sobrevivieron y hoy con valentía levantan las banderas por las que fueron perseguides. Las consecuencias del terrorismo de Estado se han extendido hasta llegar a nuevas generaciones, que hilaron hechos y anécdotas de aquello que en sus entornos se decía o se callaba, de prejuicios o formas del olvido arraigadas en sus comunidades. Los estudiantes narran (González Villar y Pascual, 2023):

Pero Isabel también tuvo su propia guerra mental [...] Le contó a su madre su semana en la Facultad [...] y lo movilizaba que se sintió al escuchar sobre lo que había pasado en Argentina y sentir que había vivido en una burbuja en todo ese tiempo. La madre, una mujer de 60 años aproximadamente, que había

vivido toda la vida en su pueblo y donde estaba mal visto hablar de ciertas cosas, tragó saliva, abrazó a su hija y dejándose llevar por el momento comenzó a hablar... (p. 12)

También pude contar con el relato de Guillermo, mi papá del corazón, quien fue uno de esos pibes que fue obligado a ir a las Islas Malvinas: [...] no hay quien cuente mejor la historia que quien la vivió para relatarla, quien en carne propia sintió la guerra, procesó la guerra, odió la guerra y sobrevivió a ella. (p. 17)

El abordaje de nuestra historia y cómo la resignifican las distintas generaciones y la memoria colectiva en diferentes territorios, son algunos de los debates novedosos que aparecen en las crónicas. Para Rossana Reguillo, “La crónica, sin resolver la cuestión del acceso a un lugar legítimo de enunciación, fisura el monopolio de la voz única para romper el silencio de personas, situaciones, espacios, normalmente condenados a la oscuridad del silencio” (2007).

En la edición del año 2024 la convocatoria nos sorprendió ampliamente. Se conmemoraba el trigésimo aniversario de la instauración de la SM, lo que implicó recuperar la importancia que los DDHH adquirieron en la formación académica. Incluyendo, también, la incorporación de una perspectiva transversal a las carreras de reciente apertura: licenciatura en Fonoaudiología (2021) y la Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riesgo (2022). Fueron 49 los estudiantes que participaron, y 34 las producciones escritas.

Aquel año, nuestra comunidad se vio conmocionada por el suicidio de David Albirosa, militante y

estudiante que estaba transitando el TO, y había sido parte fundamental en la organización de la SM. Nos encontramos frente a un desafío que no podíamos pasar por alto a la hora de publicar su crónica.

Por eso, en el año 2025 decidimos realizar una presentación pública en el marco de la SM de la Bitácora 2024, a modo de homenaje a David. Allí, se leyeron sus palabras y fragmentos de las crónicas publicadas. Pusimos de relieve la naturaleza colectiva de la(s) escritura(s), a priori una actividad de silencio y soledad, que se transforma con la voz y en el encuentro.

Al leer la crónica de David, sus compañeros coincidían en que el texto retrataba cómo había atravesado su vida y la de los demás:

reflexionar en un espacio más distendido como nuestro patio de la Facultad al cual considero nido de ideas prácticas y cuadros políticos que promueve el intercambio con otros, Trinchera que hace a la discusión y la participación en las consignas que invitan a la lucha y más allá de las diferencias ideológicas nos une un horizonte y un profundo sentimiento revolucionario de Amor y Paz para nuestro pueblo. (González Villar y Pascual, 2025, p. 11)

De esta presentación y homenaje, Lisandro Bender, uno de sus compañeros más cercanos escribió:

Se me hizo inevitable pensar en lo difícil que se vuelve cuantificar el dolor. Ese dolor profundo que atraviesa a una comunidad que vive o sobrevive en la memoria de aquellos que no están físicamente [...] Toda aquella persona que se haya cruzado con vos, se le fue una ‘partecita’ del alma cuando te fuiste. O se le deshilachó aquello que con vos parecía estar más junto, mas unido, mas entero. Pero ‘estate’

tranquilo David, estés donde estés, que los hilos se volverán a juntar. (González Villar y Pascual, 2026, p. 48)

Para la convocatoria del año 2025, se inscribieron 66 estudiantes, que produjeron 50 crónicas. Esta experiencia consolidó el TO de formación en DDHH y escritura.

Desafíos, emergencias y hallazgos

En los distintos espacios académicos de la FTS, se palpaba una necesidad de fortalecer el trabajo autoral de los estudiantes. Si bien es una problemática que se aborda en las carreras y en propuestas formativas como seminarios, talleres, revistas institucionales, la propuesta de trabajar un género discursivo diferente al académico habilitó otros espacios creativos/afectivos. Las últimas dos ediciones reforzaron la convocatoria a estudiantes de Fonoaudiología y la TGCR, que no tienen TO a acreditar.

Los estudiantes se fueron encontrando con su propia capacidad creativa, muchas veces sorprendidos de sí, con una fuerza arrolladora que en un contexto a veces desolador, genera desde la reflexión personal un llamado a la acción colectiva.

Ahí donde la historia parece distante, las crónicas traen memorias de pasados incluso anteriores a la dictadura. Nos encontramos con que poner en diálogo lo que la SM trae es un ejercicio necesario. Escuchar, ayudar a ordenar los sentimientos

de quienes asisten se vuelve fundamental para comprender el alcance que tiene hasta hoy el Golpe del 76. Es necesario, también, que este espacio de formación recoja los relatos emergentes para sistematizar la(s) memoria(s), estructurando los nuevos debates que trae cada cohorte y proponiendo en este repositorio de experiencias disputar el sentido de lo colectivo: qué acciones que a priori parecen individuales (lo biográfico, lo escritural) puedan resignificarse en comunidad.

Entendemos que esta puede ser una herramienta pedagógica para invitar a construir puentes entre generaciones que sigan contando una historia que no es lejana ni ajena.

La Bitácora se sube al SEDICI, repositorio institucional de la UNLP. Varias cátedras eligen compartir este material de lectura para trabajar distintos aspectos de lo escritural.

La convocatoria de este año tuvo 80 inscriptes. Las crónicas aún se encuentran en proceso de reescritura. Los estudiantes de Fonoaudiología y TGCR que participan han crecido en número y entendemos que eso consolida el espacio de formación porque no se trata solamente de la acreditación de horas. Los textos de los estudiantes dejan ver la necesidad del encuentro, de compartir, de ser oídos. De encontrar en la escritura un lugar también para lo hermoso. De que su forma de entender el mundo sea, como es, parte de la construcción histórica de las memorias.

Referencias

- Franco, M. y Lvovich, D. (2024). "La Argentina en perspectiva histórica. El siglo XX y la última dictadura como punto de inflexión". En A. Grimson (coord.), *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Siglo XXI.
- González Villar, M. A. y Pascual, M. (comp.) (2023). *Bitácora 40 años de democracia: Experiencias estudiantiles de la XXIX Semana de la Memoria*. Facultad de Trabajo Social (UNLP). <https://doi.org/10.35537/10915/154919>
- González Villar, M. A. y Pascual, M. (comp.). (2025). *Bitácora: 30 años de memoria, resistencia y construcción colectiva: Experiencias estudiantiles en la semana de la memoria*. Facultad de Trabajo Social (UNLP). <https://doi.org/10.35537/10915/178744>
- González Villar, M. A. y Pascual, M. (comp.). (2026). *Bitácora: sin derechos humanos no hay democracia: Experiencias estudiantiles en la XXXI Semana de la Memoria*. Facultad de Trabajo Social (UNLP). <https://doi.org/10.35537/10915/195231>
- Reguillo, R. (2007). "Textos fronterizos. La crónica una escritura a la intemperie". En Falbo, G. (ed) *Tras las huellas de una escritura en tránsito. La crónica contemporánea en América Latina*. La Plata: Al Margen.

Experiencias territoriales y subjetividades

Paula Verónica Pérez

paulivperez@gmail.com

Pablo Torres

pabloabeja22@gmail.com

Luisina Acera

aceraluisinamar@gmail.com

Sonia Pereyra

sonianpereyra@gmail.com

Maria Concepción Salas

maritasalas@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Subjetividades Políticas, Derechos Humanos, Extensión Crítica

Nuestra universidad dejará de ser una isla, extraña al pueblo donde se halla inserta, para convertirse en alma y nervio de su comunidad.

Mauricio Amilcar López, rector de la UNSL

Introducción

El pensamiento de nuestro primer rector desaparecido en la dictadura del 76, expresa su visión de una universidad pública profundamente comprometida con los derechos humanos, la justicia social y la transformación de su entorno. Esta dimensión social y política de la universidad pública es el legado que deseamos honrar a través de nuestra propuesta de curricularización.

Hace algunos años hemos emprendido el desafío de curricularizar los Derechos Humanos en la formación de trabajadores/as sociales, incluyendo contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se orientan a la particularidad de que esta profesión para la que estamos formando basa su campo de intervención en la perspectiva de los

derechos humanos. En esta comunicación nos proponemos compartir algunas reflexiones en torno a la propuesta formativa de la Licenciatura en Trabajo Social basada en la curricularización de los Derechos Humanos. Considerando esta perspectiva epistemológica y pedagógico-política asumida, basamos nuestras reflexiones en torno a interrogantes que atraviesan nuestra práctica docente en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL): ¿Qué procesos de construcción de subjetividades políticas se generan en experiencias formativas territoriales desarrolladas desde la asignatura? ¿Por qué consideramos la necesidad de fundar nuestra propuesta pedagógica en clave de derechos humanos?

La extensión crítica y su carácter dialógico

Nuestro posicionamiento pedagógico se inscribe en el campo de las pedagogías críticas latinoamericanas y de la educación popular, perspectivas que reconocen el carácter político de toda práctica educativa. Desde este enfoque, enseñar supone intervenir en la producción de sentidos sobre la realidad social, visibilizar las relaciones de poder que estructuran la vida colectiva y promover procesos de reflexión orientados a la transformación de situaciones de injusticia. En este marco, recuperamos la noción de extensión crítica propuesta por Tommasino *et al.* (2006), entendida como un proceso dialógico de construcción colectiva de conocimientos entre universidad y comunidad. A diferencia de modelos extensionistas basados en la transferencia unilateral de saberes, la extensión crítica reconoce a los sujetos y colectivos territoriales como productores legítimos de conocimientos y experiencias socialmente relevantes.

Esta perspectiva resulta particularmente significativa para la formación en Trabajo Social, ya que permite construir procesos pedagógicos vinculados con problemáticas concretas que afectan a diversos sectores de la población. Desde allí, las experiencias territoriales dejan de constituir espacios de aplicación práctica de contenidos académicos para transformarse en escenarios de producción compartida de conocimientos, donde los saberes populares, comunitarios y ancestrales dialogan con los

saberes académicos. La curricularización de los Derechos Humanos encuentra en esta perspectiva una de sus expresiones más potentes. No se trata únicamente de enseñar acerca de los derechos, sino de generar experiencias formativas que permitan reconocer situaciones de vulneración, comprender los procesos estructurales que las producen y promover prácticas orientadas a su transformación. De este modo, la formación universitaria se orienta a fortalecer el compromiso ético-político de los futuros profesionales con la dignidad humana, la igualdad y la justicia social.

Subjetividades políticas y experiencias en territorios

La perspectiva de extensión crítica que orienta nuestra propuesta formativa no sólo supone una determinada concepción de la producción de conocimientos, sino también una apuesta por la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad e intervenir sobre ella. En este sentido, entendemos que las experiencias territoriales constituyen escenarios privilegiados para la construcción de subjetividades políticas.

Partimos de comprender la subjetividad política como un proceso histórico, relacional y dinámico que se configura en la experiencia, los vínculos y las prácticas sociales. Duque *et al.* (2016) sostienen que la subjetividad política no constituye una estructura previa a la acción, sino un devenir que se produce

en los acontecimientos y situaciones que atraviesan a los sujetos. Desde esta perspectiva, los procesos educativos adquieren relevancia porque habilitan espacios donde las personas construyen sentidos sobre sus experiencias y elaboran posicionamientos frente a las relaciones de poder que organizan la vida social.

En consonancia con estos planteos, Bonvillani (2013) entiende que la subjetividad política emerge en los encuentros y desencuentros con otros sujetos y encuentra su razón de ser en procesos de “resistencia y transformación de las formas en que los distintos poderes se han instituido” (p. 92). Esta conceptualización permite comprender las subjetividades políticas como construcciones colectivas atravesadas por disputas de sentido, relaciones de poder y proyectos societales en pugna.

La producción de subjetividades no puede comprenderse al margen de los procesos políticos e institucionales que intervienen en la construcción de sentidos colectivos. En el contexto contemporáneo, esta disputa se encuentra atravesada por racionalidades neoliberales que promueven formas de subjetivación centradas en el individualismo y la responsabilización individual de problemas estructurales. Verbigracia, la desigualdad social suele presentarse como resultado de trayectorias personales, invisibilizando las condiciones históricas y políticas que producen exclusión y vulneración de derechos. Como advierte Bleichmar (2007), estos procesos contribuyen al debilitamiento de los lazos sociales y de las formas colectivas de reconocimiento.

Frente a ello, las experiencias educativas orientadas por los Derechos Humanos pueden constituirse en espacios de resistencia y producción de sentidos alternativos. Los aportes de Bonvillani (2017, 2023) permiten profundizar esta comprensión al señalar que las subjetividades políticas se configuran mediante sentidos subjetivos construidos en experiencias colectivas. La participación en proyectos comunitarios, espacios de educación popular y prácticas territoriales favorece procesos de identificación, pertenencia y reconocimiento que contribuyen a la construcción de sujetos capaces de problematizar críticamente las condiciones de existencia e imaginar horizontes de transformación social. Desde esta perspectiva, sostenemos que las experiencias territoriales desarrolladas en la formación en Trabajo Social constituyen dispositivos pedagógicos de construcción de subjetividades políticas. Más allá de la transmisión de conocimientos, habilitan procesos de reflexión crítica, participación y compromiso con la defensa y ampliación de derechos, constituyéndose en una dimensión central de la curricularización de los Derechos Humanos.

Análisis de las experiencias socioeducativas

Las experiencias que desarrollamos en el marco de la asignatura Educación y Trabajo Social se llevaron adelante en diversos espacios de educación formal y no formal de la provincia de San

Luis, con el propósito de articular los contenidos curriculares con problemáticas sociales concretas desde una perspectiva de Derechos Humanos. Estas propuestas se inscribieron en el diseño e implementación de proyectos socioeducativos contruidos por estudiantes en diálogo con organizaciones, instituciones y comunidades de los territorios.

En el ámbito de la educación formal, trabajamos junto a escuelas secundarias rurales y periurbanas de Villa Mercedes. Las intervenciones se orientaron al abordaje de problemáticas vinculadas con la convivencia escolar, las violencias, las prácticas discriminatorias, la inclusión educativa y el acceso efectivo a derechos. A través de talleres participativos y espacios de reflexión con estudiantes y docentes, promovimos la problematización de las relaciones cotidianas y la construcción colectiva de estrategias orientadas a fortalecer vínculos más democráticos e inclusivos.

En el campo de la educación no formal desarrollamos experiencias con organizaciones comunitarias de sectores populares. Entre ellas, el Centro Cultural Cruz del Sur, espacio que articula actividades artísticas, educativas y de promoción comunitaria con niños, niñas y jóvenes del barrio Ciudad Jardín. Allí trabajamos sobre el reconocimiento de derechos, las problemáticas que atraviesan a las juventudes y el fortalecimiento de espacios comunitarios como ámbitos de participación y construcción colectiva. Asimismo, desarrollamos actividades junto a la Asamblea Vecinal del barrio San Antonio, organización territorial que impulsa estrategias comunitarias

vinculadas con la alimentación, la participación vecinal y el acompañamiento de problemáticas sociales emergentes. En este espacio abordamos cuestiones relacionadas con el acceso a derechos básicos, la participación comunitaria y la organización colectiva frente a situaciones de vulnerabilidad social.

Otra experiencia significativa la desarrollamos junto a la comunidad Huarpe de la provincia de San Luis. Nuestro trabajo se orientó a generar instancias de diálogo entre saberes académicos y saberes ancestrales, promoviendo el reconocimiento de los pueblos originarios como sujetos políticos y epistémicos. A través de encuentros realizados tanto en la universidad como en territorio, abordamos problemáticas vinculadas con los derechos territoriales, la interculturalidad, los saberes comunitarios y la transmisión de conocimientos ancestrales.

Más allá de las particularidades de cada experiencia, identificamos elementos comunes que permiten comprender su potencial formativo. En primer lugar, estas propuestas favorecieron el encuentro de las y los estudiantes con realidades sociales frecuentemente invisibilizadas en los espacios académicos tradicionales. Dicho encuentro posibilitó problematizar la cuestión social a partir de situaciones concretas de vulneración de derechos, desplazando interpretaciones individualizantes para comprender las dimensiones históricas y estructurales que producen desigualdad y exclusión.

En segundo lugar, observamos que estas experiencias contribuyeron al reconocimiento de los sujetos y colectivos territoriales como productores

legítimos de conocimientos. El diálogo con organizaciones sociales, comunidades indígenas, docentes, jóvenes y referentes comunitarios permitió cuestionar las jerarquías tradicionales entre saber académico y saber popular, favoreciendo la construcción de conocimientos situados y una comprensión más compleja de la realidad social.

Finalmente, sostenemos que estas prácticas constituyeron escenarios privilegiados para la construcción de subjetividades políticas. La participación en procesos comunitarios, el encuentro con actores territoriales y la reflexión crítica sobre problemáticas concretas favorecieron la producción de sentidos vinculados con la participación, la organización colectiva, la defensa de derechos y el compromiso con la transformación social. En este sentido, las experiencias territoriales no sólo aportaron herramientas para la futura intervención profesional, sino que contribuyeron a la formación de trabajadores y trabajadoras sociales capaces de comprender críticamente la realidad y asumir un posicionamiento ético-político comprometido con la justicia social y la ampliación de derechos.

Reflexiones finales

A lo largo de esta presentación hemos sostenido que la curricularización de los Derechos Humanos trasciende la incorporación de contenidos específicos en los planes de estudio. Desde nuestra perspectiva, se expresa fundamentalmente en la

construcción de prácticas pedagógicas capaces de generar experiencias formativas donde las y los estudiantes no sólo aprenden acerca de los derechos, sino que se constituyen como sujetos comprometidos con su defensa, promoción y ampliación.

Las experiencias territoriales analizadas nos permitieron reconocer que la formación profesional adquiere una potencia singular cuando se construye en diálogo con las problemáticas, saberes y luchas de los sujetos y colectivos que habitan los territorios. Lejos de constituir espacios complementarios o meramente instrumentales, estas experiencias operan como dispositivos pedagógicos que favorecen la construcción de lecturas críticas sobre la cuestión social y habilitan procesos de producción de subjetividades políticas.

En este sentido, sostenemos que la participación en proyectos socioeducativos, organizaciones comunitarias y experiencias de educación popular posibilita la construcción de sentidos subjetivos vinculados con la participación, la solidaridad, la organización colectiva y la defensa de los Derechos Humanos. Tales procesos resultan especialmente significativos en contextos atravesados por discursos que promueven el individualismo, la despolitización de los problemas sociales y el cuestionamiento de los derechos conquistados históricamente.

Por ello, consideramos que la universidad pública tiene una responsabilidad ineludible en la formación de profesionales capaces de comprender críticamente las desigualdades sociales y comprometerse con su transformación.

La curricularización de los Derechos Humanos constituye, en este marco, una apuesta ética, política y pedagógica orientada a fortalecer procesos de construcción colectiva de conocimiento y a promover subjetividades políticas comprometidas con la dignidad humana, la justicia social y la democratización de la vida social.

Referencias:

- Bonvillani, A. (2013). "Saberes apasionados: Horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades(s) política(s)". En C. Piedrahita, A. Díaz Gómez y P. Vommaro (comp.) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: Debates latinoamericanos*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/Acercamiento>
- Duque Monsalve, L., Tovar Cortés, C., Vargas Monroy, L., Villa Holguín, E. y Cardona Estrada, J. (2016). "La subjetividad política en el contexto latinoamericano: Una revisión y una propuesta". *CES Psicología*, 9(2), pp. 128-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n2/2011-3080-cesp-9-02-00128.pdf>
- Enriquez, P. y Figueroa, P. (2014) *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Ed. Miño y Dávila.
- Eroles C. (comp.) (1997). *Los Derechos Humanos. Compromiso ético del Trabajo Social* Espacio Editorial.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Curricularización de los DDHH en la universidad

Ivana Barneix

ivanabarneix@hotmail.com

Universidad Nacional de La Pampa

Daniel David Mansilla Muñoz

dmansilla@eco.unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta

Sandra María Eva Márquez

sanmar2468sl@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán

Paola Figueroa

paolafigueroa07@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Clotilde De Pauw

clodepauw@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

María Jimena Sancho

ddhhunsj@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Amanda Gotti

agotti@udc.edu.ar

Universidad Nacional de Chubut

Eduardo Daniel Ojeda

profeduardoojeda@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

María Virginia Pisarello

mvpisarello@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

María Nazabal

marianazabal@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Tatiana Noemí Guevara

tguevara@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de Gral. Sarmiento | Buenos Aires

Sebastián Barrionuevo Sapunar

Sebarrionuevo33@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Victoria Kandel

kandelv@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús | Buenos Aires

Verónica Catovsky

verocato28@gmail.com

Universidad Nacional de las Artes | Buenos Aires

Palabras clave:

Curricularización - Formación - Experiencias

Introducción

El presente trabajo se inscribe en la línea de Curricularización y Formación en Derechos Humanos impulsada por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (RIDDHH-CIN), espacio que desde hace varios años viene promoviendo acciones orientadas a fortalecer la presencia de los Derechos Humanos en la vida universitaria. Esta línea de trabajo adquiere una relevancia particular con la aprobación del Acuerdo Plenario CIN N° 1169/2022, mediante el cual se estableció la curricularización de los Derechos Humanos como una política prioritaria para el sistema universitario argentino.

La curricularización de los Derechos Humanos implica asumir que la universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales, ciudadanos/as capaces de comprender críticamente los problemas de su tiempo, intervenir en la realidad social y contribuir a la consolidación de una cultura democrática. Desde esta perspectiva, la curricularización excede la incorporación de contenidos específicos en los planes de estudio para constituirse en un proceso institucional, político y pedagógico que atraviesa las funciones de enseñanza, investigación, extensión y gestión.

Los consensos construidos en el ámbito regional latinoamericano, particularmente en las Conferencias Regionales de Educación Superior celebradas en Cartagena de Indias (2008) y Córdoba (2018), reafirmaron que la educación superior es un derecho humano universal, un bien público social y una responsabilidad indelegable

de los Estados. En consecuencia, fortalecer la formación en Derechos Humanos aparece como una dimensión central para garantizar universidades comprometidas con la democratización del conocimiento, la inclusión social y la construcción de ciudadanía.

En este marco, la línea de Curricularización y Formación de la RIDDHH-CIN durante el segundo semestre de 2025 y el primer semestre de 2026 planificó y puso en marcha el ciclo de conversaciones “Tejiendo saberes: experiencias de curricularización de los Derechos Humanos en la Universidad”, realizado por cada uno de los siete Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES).

La iniciativa surgió a partir de la necesidad de generar espacios federales de intercambio capaces de visibilizar las múltiples experiencias que las universidades nacionales vienen desarrollando en materia de curricularización. Si bien en los últimos años se observa un crecimiento significativo de propuestas vinculadas a la incorporación de los Derechos Humanos en la formación universitaria, estas experiencias suelen desarrollarse de manera dispersa y con escasos espacios de encuentro que permitan compartir aprendizajes, desafíos y estrategias institucionales.

A partir de esta preocupación, el ciclo se propuso construir un ámbito de diálogo horizontal que permitiera recuperar experiencias situadas, promover la circulación de saberes y fortalecer redes de cooperación entre universidades de distintas regiones del país. Asimismo, buscó generar insumos para la construcción de una agenda federal

de curricularización que contribuya a consolidar los Derechos Humanos como un eje transversal de la educación superior argentina.

La curricularización de los Derechos Humanos como desafío institucional puesto en marcha

Pensar la curricularización de los Derechos Humanos implica reconocer que las universidades constituyen espacios privilegiados para la producción de conocimientos, la formación de profesionales y la construcción de sentidos colectivos. Por ello, incorporar esta perspectiva supone interrogar no sólo qué se enseña, sino también cómo se enseña, para qué se enseña y desde qué marcos éticos y políticos se construyen los procesos educativos.

La curricularización no puede ser entendida únicamente como la inclusión de contenidos específicos vinculados a la historia de los Derechos Humanos o a los marcos normativos nacionales e internacionales. Se trata de un proceso más amplio que involucra la revisión crítica de las prácticas institucionales, las relaciones pedagógicas, los modos de producción del conocimiento y las formas de vinculación entre universidad y sociedad.

La inclusión de los DD. HH. en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y la articulación con otros actores institucionales y sociales. La participación de los organismos

de derechos humanos en estas instancias como lugar para el desarrollo de prácticas, la realización conjunta en actividades académicas y el trabajo en común sobre estas problemáticas, abre posibilidades para nuevos formatos académicos que deberán diseñarse y consolidarse en las universidades. (Abrate, 2019:76)

En este sentido, la formación en Derechos Humanos adquiere especial relevancia en un contexto caracterizado por el crecimiento de discursos negacionistas, expresiones de odio, profundización de desigualdades sociales y cuestionamientos a consensos democráticos contruidos durante décadas. Frente a estos escenarios, las universidades públicas se encuentran llamadas a fortalecer su papel como espacios de producción de pensamiento crítico, promoción de la memoria colectiva y defensa de los valores democráticos.

La curricularización aparece entonces como una herramienta estratégica para consolidar estos compromisos, permitiendo que los Derechos Humanos se constituyan en un horizonte formativo transversal capaz de orientar la integralidad de funciones de la universidad.

El ciclo “Tejiendo saberes” Construcción de un espacio federal de intercambio

La propuesta de los conversatorios se organizó a partir de una lógica federal que buscó garantizar

la participación de universidades pertenecientes a las distintas regiones del país. Cada CPRES asumió la organización de un encuentro en el que se presentaron experiencias institucionales vinculadas a la curricularización de los Derechos Humanos.

Los encuentros reunieron a autoridades universitarias, equipos de gestión, docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes y referentes de áreas de Derechos Humanos, generando un espacio plural de intercambio y reflexión. La diversidad de actores participantes permitió enriquecer los debates y reconocer la multiplicidad de dimensiones involucradas en los procesos de curricularización.

Más allá de la exposición de experiencias, los conversatorios se configuraron como espacios de escucha mutua y construcción colectiva de conocimiento. Las universidades compartieron avances, dificultades, estrategias y aprendizajes, contribuyendo a la elaboración de una mirada federal sobre el estado de situación de la curricularización en el sistema universitario argentino.

Uno de los principales aportes del ciclo fue la posibilidad de consolidar vínculos al interior de equipo de trabajo de la línea, como así también en espacios de cooperación entre instituciones que, en muchos casos, desarrollaban iniciativas similares sin contar con instancias sistemáticas de articulación. De este modo, los encuentros fortalecieron redes de trabajo que podrán constituirse en plataformas para futuras acciones conjuntas.

Diversidad de experiencias y formatos de curricularización

Uno de los hallazgos más significativos surgidos de los conversatorios fue la constatación de la diversidad de experiencias mediante las cuales los Derechos Humanos se encuentran presentes en las universidades argentinas.

Las exposiciones permitieron identificar proyectos interdisciplinarios que articulan docencia, investigación y extensión; asignaturas electivas; seminarios específicos; módulos transversales; prácticas sociocomunitarias; proyectos de extensión; espacios de formación docente; programas de educación en contextos de encierro; observatorios; diplomaturas; tecnicaturas y carreras vinculadas específicamente al campo de los Derechos Humanos; entre otros formatos.

Esta diversidad evidencia que la curricularización no responde a un modelo único ni homogéneo. Por el contrario, adopta formas múltiples que se construyen en diálogo con las particularidades institucionales, territoriales y académicas de cada universidad.

Asimismo, las experiencias compartidas mostraron que la curricularización suele desarrollarse en estrecha articulación con otras políticas universitarias vinculadas a género y diversidad, accesibilidad, memoria, inclusión educativa, interculturalidad, pueblos indígenas, extensión crítica y compromiso social universitario.

Esta amplitud temática da cuenta de la capacidad de los Derechos Humanos para constituirse en

una perspectiva integradora que permite abordar problemáticas contemporáneas desde enfoques complejos e interdisciplinarios.

La institucionalización de las políticas de Derechos Humanos

Otro aspecto que emergió con fuerza durante el ciclo fue el proceso de institucionalización que vienen experimentando las políticas de Derechos Humanos en las universidades nacionales.

Las experiencias presentadas mostraron la consolidación de secretarías, subsecretarías, programas, coordinaciones, direcciones y áreas específicas destinadas a promover acciones vinculadas a los Derechos Humanos. Estas estructuras han contribuido a otorgar continuidad, visibilidad y legitimidad a iniciativas que anteriormente dependían de esfuerzos individuales o proyectos aislados.

La creación de estos espacios ha permitido fortalecer acciones consolidando una presencia cada vez más significativa de los Derechos Humanos en las agendas institucionales.

A su vez, la institucionalización favorece la construcción de políticas sostenidas en el tiempo y genera condiciones para avanzar hacia procesos de curricularización con mayor alcance y profundidad.

La presencia de rectores, rectoras y equipos de gestión constituyó uno de los elementos más

relevantes de la experiencia. Sus intervenciones evidenciaron un fuerte compromiso con la necesidad de profundizar la curricularización de los Derechos Humanos y fortalecer las políticas universitarias orientadas a la defensa de la democracia y la ampliación de derechos.

Las autoridades coincidieron en señalar que la incorporación transversal de los Derechos Humanos constituye una responsabilidad institucional que debe involucrar al conjunto de la universidad.

Asimismo, destacaron la necesidad de generar condiciones políticas, normativas y presupuestarias que permitan sostener estas iniciativas en el tiempo.

Estas intervenciones resultan particularmente significativas en un contexto donde las universidades enfrentan múltiples desafíos vinculados al financiamiento, la democratización del acceso al conocimiento y la defensa de su función social.

Desafíos y proyecciones

Los intercambios desarrollados durante el ciclo también permitieron identificar desafíos pendientes. Entre ellos se destacan las resistencias que aún persisten en algunos espacios académicos para incorporar perspectivas transversales de Derechos Humanos, las dificultades para articular iniciativas dispersas y la necesidad de generar mayores instancias de formación docente. Asimismo, se advierte que muchas iniciativas actuales se desarrollan de manera dispersa y aislada, lo que

dificulta la construcción de un impacto sistémico. Resulta fundamental que las universidades sigamos generando condiciones que habiliten la palabra, el intercambio y aportemos a la consolidación del sistema democrático de gobierno, al respeto irrestricto a la dignidad humana.

Surgió con fuerza la importancia de desarrollar estrategias que permitan evaluar el impacto de las experiencias de curricularización y construir indicadores capaces de dar cuenta de sus aportes a la formación universitaria.

A partir de los desafíos identificados, una de las principales proyecciones consiste en sistematizar las experiencias desarrolladas en las distintas universidades, con el propósito de construir una agenda común que, sin desconocer las particularidades y necesidades de cada región, permita consolidar ejes compartidos de trabajo. En este sentido, se considera imprescindible que las áreas institucionales dedicadas a esta temática dejen de depender de iniciativas aisladas o de esfuerzos individuales y se integren de manera estable a las estructuras de gestión universitaria, contando con recursos presupuestarios específicos y marcos normativos propios que garanticen su continuidad.

Por otra parte, una proyección de carácter técnico radica en el diseño de estrategias e instrumentos que permitan evaluar los resultados del procesos de curricularización de los derechos humanos en la formación universitaria. El desafío consiste en avanzar hacia la producción de conocimiento científico capaz de analizar y registrar cómo estas prácticas inciden en la formación, en el ejercicio de

una ciudadanía comprometida y en la construcción de una cultura institucional basada en los derechos humanos.

Consideraciones finales

Las reflexiones presentadas en este trabajo constituyen una primera aproximación analítica al proceso desarrollado a través del ciclo “Tejiendo saberes: experiencias de curricularización de los Derechos Humanos en la Universidad”. Se trata de lecturas preliminares construidas a partir de los intercambios realizados durante los conversatorios y de los registros producidos por la línea de Curricularización y Formación de la RIDDHH-CIN.

En consecuencia, los resultados aquí expuestos deben entenderse como avances iniciales de un proceso de sistematización que continúa en desarrollo. Actualmente se está profundizando el análisis de las experiencias relevadas con el propósito de construir categorías interpretativas más precisas, identificar tendencias comunes y reconocer las particularidades que adquieren los procesos de curricularización en las distintas regiones del país.

No obstante su carácter preliminar, estas primeras lecturas permiten afirmar que existe una creciente consolidación de los Derechos Humanos como dimensión estratégica de la educación superior argentina. La diversidad de experiencias identificadas, la institucionalización de políticas

específicas, el compromiso manifestado por las autoridades universitarias y la consolidación de redes federales de trabajo constituyen indicadores significativos de este proceso.

En este sentido, el ciclo de conversaciones no sólo permitió visibilizar experiencias existentes, sino también fortalecer una comunidad de trabajo comprometida con la construcción de universidades más democráticas, inclusivas y socialmente responsables. Al mismo tiempo, abrió nuevas posibilidades para la producción colectiva de conocimiento y para la consolidación de una agenda federal que continúe promoviendo la curricularización de los Derechos Humanos como política estratégica del sistema universitario argentino.

Referencias

Couto, M. (2016). *Un río llamado tiempo, una casa llamada tierra*. UNSAM EDITA.

Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Instituto de formación de educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y El Caribe- IFEJANT.

Forster, R. (2007). *Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad*. En: Larrosa, J. (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*.

“La Perla”, esa luz que incomoda

Rodrigo Edgar Saguas

rodrigossaguas@iess-vcp.edu.ar

ISFD - IESS | Córdoba

Marcela Beatriz Tolosa

tolosamarcela3028@gmail.com

ISFD-IESS | Esc. Primaria Mercedes San Martín de Balcarce, V. Icho Cruz | Córdoba

Palabras clave:

Transmisión-Enseñanza-Pasado Reciente

Los inicios de una experiencia compartida

En esta presentación compartimos una experiencia formativa de trabajo que recupera estrategias pedagógicas sobre la transmisión y enseñanza del pasado reciente de Argentina, entre la Escuela Primaria de Icho Cruz “Mercedes San Martín de Balcarce” y el Profesorado de Educación Primaria del ISFD-IESS de Villa Carlos Paz. Nos interesa sistematizar los primeros pasos de un trabajo de articulación en curso, incipiente, que ha posibilitado la construcción de un vínculo entre ambas instituciones, donde la formación y la apuesta a pensar propuestas de enseñanza moviliza a sus actores, con alto nivel de sensibilidad. Compartimos el inicio.

El seminario “Currículum, historia reciente y memoria colectiva” constituye una apuesta político pedagógica que el ISFD-IESS sostiene desde el año 2009. Fue en el marco del proceso de implementación de los diseños curriculares para la formación docente inicial de profesorados de Educación Primaria que este ISFD instituye este espacio formativo como uno de definición

institucional y de carácter obligatorio para las y los estudiantes. Esta decisión se enmarca en un contexto de políticas públicas de memoria que en el sistema educativo se vieron reflejadas, entre otras definiciones, en la sanción de la obligatoriedad de la transmisión del pasado reciente para la construcción de la memoria colectiva en todos los niveles obligatorios[1].

Desde entonces el seminario tiene por destinatarias/os a estudiantes de tercer año de la carrera mencionada. En el programa del seminario se asume una perspectiva teórica crítica para problematizar la transmisión del pasado reciente en el ámbito educativo que se distancia de las concepciones tradicionales que reducen la enseñanza de la historia a la mera reproducción de una identidad nacional esencialista y de relatos épicos. Desde los aportes de autores como Hassoun, Dussel, Raggio y Fossati, se concibe la transmisión como un acto ético-político que no busca la repetición del pasado sino ofrecer a las nuevas generaciones un espacio de libertad para procesar y recrear la herencia recibida, evitando el silencio y la represión de las memorias traumáticas. En este marco, la enseñanza de la historia reciente -particularmente la última dictadura cívico-militar- se plantea como

una apuesta por la construcción de una memoria colectiva que ponga en el centro la defensa de los Derechos Humanos, el Estado de Derecho y la convivencia democrática.

Los contenidos del seminario se organizan en cuatro ejes articulados que recorren aspectos teóricos y otros metodológicos sobre las prácticas de la enseñanza que abordan el pasado reciente en la escuela. El primer eje indaga en la pregunta fundamental “¿Para qué recordar?”, abordando las razones y los desafíos de la construcción de memorias en el presente (Schmucler, H. 2007). El segundo eje se centra en los problemas específicos de enseñar historia reciente en la escuela, analizando las tensiones entre la historia académica, los saberes escolares y las narrativas sociales. El tercer eje profundiza en las nociones de memoria y transmisión, examinando los “trabajos de la memoria” y los dilemas intergeneracionales en la transmisión del pasado traumático. (Jelin, E. 2001) Finalmente, el cuarto eje aborda los desafíos actuales que enfrenta la escuela en la construcción de memorias colectivas, incluyendo el análisis de las efemérides, las prácticas escolares en el “Día de la Memoria” y las propuestas didácticas concretas para el nivel primario.

Desde sus inicios el recorrido por Espacios de Memoria de Córdoba[2] constituyó un aspecto central de la propuesta metodológica; éstas instituciones habilitan otras miradas posibles, otros registros, experiencias formativas que se inscriben en la subjetividad y configuran nuevas constelaciones de sentidos. Este año en particular, ante la conmemoración de los 50 años de la

última dictadura cívico-militar-eclesiástica, estas visitas se inscribieron en un escenario complejo de tensiones propiciadas por las contradicciones entre las políticas públicas nacionales -de impronta negacionista y responsables del desfinanciamiento de las políticas de memoria-, y las iniciativas provinciales que otorgaron especial relevancia al tratamiento de la transmisión del pasado reciente de Argentina en las escuelas de todos los niveles.

En este sentido, la circular N° 1 del 2026 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en pos de ratificar el compromiso con la memoria, la verdad y la justicia afirma a la escuela como “lugar privilegiado para trabajar con las nuevas generaciones los sentidos, las disputas y las memorias que sostienen la vida democrática. Además entiende que rememorar los 50 años de la dictadura constituye “una oportunidad histórica para fortalecer procesos pedagógicos sostenidos profundos y transversales que trasciendan la efeméride” (p. 25).

Este escenario, además, se ve interpelado por los hallazgos realizados por la Justicia Federal y el Equipo Argentino de Antropología Forense, que durante los primeros meses del año identificaron un total de 29 personas desaparecidas en La Perla.

En este marco, las conversaciones con otros actores institucionales -que tienen inscripciones múltiples en distintas organizaciones educativas- abonaron la posibilidad de desarrollar las visitas que se realizan desde el seminario en articulación con la escuela primaria de la zona Mercedes San Martín de Balcarce.

Las primeras conversaciones interinstitucionales se llevan a cabo a principios de marzo cuando la escuela primaria comparte con el docente del seminario, el desafío pedagógico que se propuso sostener a lo largo del año. Para la directora de la institución, una escuela asociada al ISFD-IESS, resultaba fundamental consolidar una estrategia de trabajo que articulara con docentes que enseñan en el profesorado formando a estudiantes que potencialmente serán futuras docentes de esta escuela.

Compartir la visita al Sitio de Memoria “La Perla” entre estudiantes del profesorado, las maestras y las/os estudiantes de 5° y 6° grado de ambos turnos se convirtió en un apuesta común, punto de partida de un trabajo conjunto para fortalecer el tratamiento de los DDHH.

Para el desarrollo del seminario, la idea era una oportunidad para fortalecer la propuesta didáctica abriendo una conversación con directivos y docentes sobre una propuesta situada de transmisión del pasado reciente de Argentina.

El trabajo previo a la visita a La Perla: en la escuela y en el seminario

Para las directoras y maestras de la escuela primaria, la circular N° 1 habilitó la posibilidad de pensar en la visita a La Perla, una iniciativa que no se había concretado con anterioridad. Ello implicaba hacerse cargo de responder diferentes

preguntas que generalmente suelen ser un obstáculo para avanzar en este tipo de actividades: ¿qué adhesiones y resistencias puede generar la propuesta en las familias?; ¿qué efectos posteriores en el vínculo con la comunidad puede tener la resonancia de los decires de las y los chicos de 5° y 6° grado? ¿Qué condiciones pedagógicas hay que anticipar para acompañar a las y los estudiantes con la repercusión de su experiencia en el sitio de memoria? ¿Qué otros tiempos y espacios pedagógicos habrá que construir para darle un tratamiento transversal a la temática?

Para proyectar la visita la directora comienza construyendo la viabilidad de la iniciativa en conversaciones con las familias; entendía que hacer lugar a la manifestación de opiniones de los/as tutores/as de las y los estudiantes era parte del trabajo de construcción de memoria colectiva. En esas reuniones se otorgó tiempo a compartir la circular de la provincia, que fundamentó política y pedagógicamente la iniciativa y también refirió a los criterios metodológicos que organizan los recorridos de “La Perla” para estudiantes de primaria. A pesar de que solo dos familiares expresaron conocer el sitio de memoria, hubo consenso unánime sobre la propuesta. En adelante, la conversación continuó con la inspectora de la escuela, quien autorizó la iniciativa.

Por otro lado, el trabajo con las maestras se focalizó en construir los primeros momentos de una secuencia didáctica que contempló la visita. El acto del 24 de marzo fue un organizador de los abordajes que se realizaron desde Ciencias Sociales en los diferentes grados. Se llevó a cabo una entrevista a

un familiar de la escuela que integra la agrupación H.I.J.O.S. en la provincia de Córdoba y en el marco de diferentes clases las/os estudiantes construyeron algunas preguntas que llevarían a la visita a “La Perla”. El estudio de los contenidos también se continuó en el abordaje de la Guerra de Malvinas.

Desde el seminario, se abordaron algunos de los contenidos previstos en el Eje N° 1, donde se instala desde una dimensión ética y política la pregunta acerca de ¿por qué recordar?, la noción de Pedagogía de la memoria y se realizó un taller donde las estudiantes narraron acerca de las expectativas sobre la visita al sitio de memoria y cómo podían contar a un otro lo que había acontecido en la última dictadura cívico militar.

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

Atendiendo a estas consideraciones, la propuesta que las estudiantes escriban sobre lo que recuerdan acerca del 24 de marzo de 1976, está vinculada con los sentidos que han construido hasta el momento respecto de la última dictadura cívico militar.

La visita a La Perla, un encuentro intergeneracional: entre estudiantes de primaria y del profesorado de educación primaria.

El recorrido en La Perla tuvo como protagonistas a estos grupos de estudiantes de distintas generaciones. En el caso de la escuela primaria involucró a casi 100 estudiantes de 5° y 6° grado, 4 docentes y el equipo directivo. En cuanto al ISFD-IESS, participaron alrededor de 20 estudiantes más el docente a cargo del espacio curricular.

La propuesta pedagógica de los integrantes del Área de Educación del sitio de memoria estuvo especialmente organizada como tiempo común, para conocer y reflexionar conjuntamente entre estudiantes de distintos niveles.

El recorrido se realizó el pasado 29 de abril. Se organizó en dos turnos, mañana y tarde. La propuesta tuvo, como primer momento, reconocer el lugar en el marco de un mapa que representa los ex centros clandestinos en Córdoba y Argentina; las instituciones que se utilizaron a ese efecto y cómo fue posible que La Perla funcione como tal. En segundo momento, recorrimos “la cuadra”, lugar donde permanecían los presos políticos. Tercer momento, el galpón de motorizada, donde hay varias muestras que recorren desde diferentes dimensiones (política, económica, jurídica, social, etc) el último golpe de Estado. Allí los/as estudiantes hicieron un recorrido libre, sin guía.

Tanto en el primer momento como en el segundo los/as chicos/as de la escuela primaria hicieron preguntas, escucharon atentos/as al tiempo que respondieron a las preguntas que el educador guía les fue formulando; daban cuenta que hubo un

trabajo previo -en la escuela- a la visita del sitio de memoria. Por otra parte, las estudiantes del ISFD-IESS, tomaban nota, más en silencio, observaban, había algo de timidez, inhibición tal vez, frente a casi 50 estudiantes de nivel primario.

Después de la visita a “La Perla”

Al día siguiente, los/as estudiantes relatan algo de la experiencia al resto de la escuela de primaria al momento de izar la bandera. También conversan al interior del curso. Las maestras -que fueron posteriormente entrevistadas- relatan que fue “muy motivador” la salida educativa; los/as chicos/as advierten que el sitio de memoria está muy cerca de sus casas; pudieron “ver” qué pasó ahí al tiempo que derriban algunos mitos, como ver sangre en todas partes. También dicen que ningún padre/ madre se quejó. Lo mencionan como un logro; el tema y la salida educativa fueron un desafío, los/as estudiantes se apropiaron de la propuesta, la comunidad sin dudas acompañó.

Asimismo, en el marco de los proyectos de articulación que se sostienen con la escuela secundaria se organizaron actividades específicas que dan continuidad al tratamiento de los contenidos. Profesores/as de Teatro y Lengua de la escuela secundaria y las maestras de 6° grado de ambos turnos planifican la realización de un espacio de Radio Teatro que pondrá en circulación adaptaciones de diferentes narrativas sobre la dictadura cívico militar -como por ej. “Las abuelas

nos cuentan”- en ambas instituciones en el marco de la Feria de ciencias, que se desarrollará el próximo 30 de junio.

En cuanto a las estudiantes del ISFD-IESS, se les propuso realizar un escrito donde comenten la experiencia, compartimos a modo de ejemplo algunos extractos:

Desde afuera, impresiona la magnitud de lo ocurrido, pero también la manera en que el país ha decidido enfrentarlo: no ocultarlo, sino transformarlo en un espacio de memoria. Eso invita a pensar en cómo cada sociedad elige recordar (o no) sus momentos más dolorosos (Lormince)

La visita a La Perla no fue solamente un recorrido, sino que fue un encuentro con la memoria. Entre silencios y relatos, cada espacio nos invitó a pensar, a sentir y no olvidar. Me quedó muy presente esa imagen de lo cotidiano, como un café, los amigos, la luz entrando por la ventana, porque nos recuerda todo lo que fue arrebatado. Asistir con estudiantes de 5to y 6to grado hizo más valioso ese momento, ya que sembrar memoria en ellos es también una forma de cuidar el futuro y de generar o construir una memoria colectiva. Luz, solamente eso, pero una luz que incomoda, que interpela y que es necesaria para que nunca más eso vuelva a repetirse. (Rebeca)

Visité La Perla hace muchos años atrás en condición de estudiante; esta vez también fue en la misma condición pero ahora viendo el detrás de escena, las propuestas pedagógicas, la forma en como se le cuenta a los estudiantes la historia (esta vez, conociendo en profundidad cómo sucedió todo). Es interesante ver cómo los estudiantes no tienen

miedo a preguntar y a contar sobre su visión de la historia, distinto a los adultos que a veces por vergüenza a que la pregunta sea obvia o incómoda. Compartimos con niños llenos de entusiasmo, curiosidad y sobre todo respeto. (Camila)

Lormince es extranjera, vive hace un tiempo en V. Carlos Paz, reconoce las violencias de su país (Colombia) y también, de algún modo, el acierto de las políticas públicas sobre memoria en nuestro país. Rebeca y Camila, comentan lo que les pasó, en un plano personal pero también reconociendo la propuesta que el sitio de memoria construyó para esa visita, para ese “encuentro de memorias”. Nos interesa recuperar una frase de Camila “... ahora viendo el detrás de escena, las propuestas pedagógicas, la forma en como se le cuenta a los estudiantes la historia” porque de algún modo recupera algo sensible de este proyecto de articulación entre ambas instituciones: aproximarse a propuestas de enseñanza que piensa una escuela o un sitio de memoria sobre el pasado reciente, como ejemplos concretos para estudiantes de un Profesorado de Nivel Primario.

De allí que, la otra apuesta fue sistematizar la experiencia formativa para este 3° Encuentro Nacional de DDHH y avanzar en la producción de un material donde se recupere el trabajo de las maestras y estudiantes de la Escuela primaria de Icho Cruz, y las voces y aportes de las estudiantes del ISFD-IESS. Será una colaboración para pensar y trabajar -desde Punilla- el pasado reciente en las escuelas.

A modo de cierre: una experiencia formativa

Anteriormente decíamos que el trabajo de articulación entre ambas instituciones, puso énfasis en lo que nos pasa en una visita a un sitio de memoria o en el tratamiento de una efeméride, como el 24 de marzo. Al mismo tiempo, nos permite pensar con docentes y estudiantes de un ISFD, las diferentes dimensiones de una experiencia formativa. Cuando nos referimos a la noción de experiencia formativa hablamos de una configuración situacional que da lugar a procesos de aprendizajes en los que los sujetos se involucran de modo activo, realizando prácticas diversas y en los que se disponen a vivenciar transformaciones subjetivas. No entendemos que una experiencia pedagógica se refiera a una propuesta cuyos objetivos y medios se encuentren predefinidos y a la espera de ser puestos a prueba en distintos grupos. No pensamos que se trate de estudiar sus características para asociarlas de modo correlacional con supuestos logros y dificultades, pero tampoco hablamos de improvisación. Más concretamente, pensamos que las experiencias formativas se construyen cuando los sujetos del vínculo se abren a la posibilidad de pensar, de crear sentidos y saberes, a dar forma al proceso educativo a partir del reconocimiento de las diferencias y de la imprevisibilidad que porta el encuentro. Enfatizamos que un rasgo que define a la experiencia es la vivencia que se produce por el estar involucrado de cada uno de los participantes y que por ello nos impone mirar, centrarnos en lo que

“les pasa”. (José Contreras y Nuria Pérez Lara: 2010, p.p. 28 -70)

Esta concepción entiende que la experiencia es formativa porque los sujetos se ven implicados con singularidad en sus preguntas, las producciones, las reflexiones que despliegan progresivamente. La formación como proceso permite a ese Otro “vivir como sujeto histórico”, y en este permitirle, crea el espacio para que cada cual pueda darse el tiempo de vivir sus experiencias, pensarlas y resignificarlas. (Eugene Enriquez, 2002)

Hacia adelante, nos queda un interesante camino por recorrer colectivamente, donde se instale la pregunta que nos permita reconstruir sentidos que otorgan estudiantes y educadores sobre el valor formativo de las propuestas pedagógicas en estudio, al tiempo que este análisis contribuya a pensar materiales que colaboren a la construcción de una Pedagogía de la Memoria[3].

La Perla, seguirá siendo esa luz que incomoda, que interpela y, seguramente, será el diálogo entre generaciones lo que permitirá distender los pliegues de la historia y la trama de sentidos del pasado presente.

Notas

- [1] Cabe recordar que, fundamentalmente desde el año 2006 el estado nacional argentino sanciona un conjunto de normativas que colocan a los Derechos Humanos como prioridad de la política pública educativa. La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, en su Cap. II, Art. 92º, inc. c), dispone: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.” También, que el Programa “a 30 años del Golpe”, que llevó adelante el M.E. de la Nación, fue fundamental para políticas de memoria en todo el territorio nacional con los IFD. Este programa luego posibilitó la creación del área Educación y DDHH que dependía del INFD.
- [2] Particularmente nos referimos a los Espacios de Memoria de Córdoba, La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria (ex D2).
- [3] Nos referimos, particularmente, al aporte de F. Bárcena (2011): “Por pedagogía de la memoria no entiendo una especie de educación de la conciencia o de la sensibilidad de los ciudadanos en torno a un pasado más o menos traumático, sea en relación a los campos de exterminio nazis, a las purgas y asesinatos estalinistas o las crueldades de nuestra propia guerra civil. No se trata de ninguna clase de adoctrinamiento político ni ideológico, aunque se refiera a cuestiones que tienen que ver con el pasado y que involucran el uso de la memoria, que aunque pueda compartirse en una comunidad, siempre supone un ejercicio y una experiencia subjetiva, íntima y privada. Una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro cómo debe recordar o qué debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento.

Referencias:

- Bárcena, F. (2011). “Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión”. *Revista Con-Ciencia Social*, n° 15, pp. 109-119.

Memoria situada y Derechos Humanos

Franca Bonifazzi

francabonifazzi@gmail.com

Belén Ascolani

belenascolani@gmail.com

Horacio Filippi

hjfilippi@gmail.com

Federico Lopardo

lopardofederico@gmail.com

Graciela Mandolini

gramandolini@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Memoria Situada - Educación en DDHH

A 50 años de la última Dictadura Cívico-Militar la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín se propuso una serie de actividades educativas para abordar los acontecimientos, más allá de la conmemoración y los Actos alusivos.

Actualmente, la perspectiva de Derechos Humanos se curriculariza a partir de la institucionalización del Consejo de Derechos Humanos de la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín. En septiembre de 2025, en la institución tuvo lugar un emotivo acto homenaje en el que se realizó la Restitución de Legajos de tres graduados de la escuela que fueron víctimas del terrorismo de Estado: Víctor Bié, Hugo Bivi y Sergio Jalil.

Este 24 de marzo de 2026, con el objetivo de poner en acto la ineludible lucha por mantener la memoria y conseguir justicia plena, la Escuela Agrotécnica se sumó a las acciones impulsadas por la Universidad Nacional de Rosario para conmemorar el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Este año, las universidades nacionales argentinas incorporaron la leyenda “1976-2026 - 50 años por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Nunca más.” en sus documentos oficiales. Esa decisión, promovida por

el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) buscó reafirmar el compromiso democrático.

En el marco de las acciones planificadas, la escuela se filmó una entrevista a Marcelo Jalil (familiar de Sergio Jalil - estudiante víctima del terrorismo de Estado de la institución), quien asistió acompañado de su pareja Graciela Walter. En este contexto, desde la secretaría de DDHH de la UNR junto con UNICANAL de la Universidad, se produjo una pieza audiovisual de difusión y narrativa de la memoria situada biográfica.

Desde la Comisión de Derechos Humanos de la institución, se organizaron propuestas educativas destinadas a los estudiantes con un abordaje pedagógico que pueda diferenciar entre edades para poder problematizar conceptos centrales y contenidos acordes a los procesos de aprendizaje.

En primer lugar, se trabajó con los primeros años, segundos años y terceros años en espacios talleres titulados: “Introducción a algunos conceptos básicos para entender el Golpe de 1976”. Durante el mismo, se propuso el abordaje de las implicancias de la última dictadura cívico militar en materia de Derechos Humanos a partir de diversos materiales audiovisuales (videos, imágenes, canciones,

etc.). A partir de periódicos de época se busco problematizar sobre cómo se narraba el proceso, tendencias que se detectaban, cómo se iba definiendo el cambio de un régimen democrático a un gobierno por la fuerza. Asimismo, se compartieron piezas audiovisuales de protagonistas principales para poder comprender cómo surgieron los primeros organismos de derechos humanos en nuestro país, que eran las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, y cómo pudo definirse el proceso en posterioridad, porque hablamos de crímenes de Lesa Humanidad y cuales es la importancia de las políticas de memoria y verdad, la importancia de los juicios, y las prácticas institucionales de reflexionar sobre el pasado para prevenir el genocidio. Al finalizar el taller reflexivo de nociones centrales asociadas a la época del terrorismo de Estado, los y las estudiantes podían producir una pieza cultural, ya sea un dibujo, una frase que les resonó, una poesía, una reflexión o una conclusión que fue entregada al equipo docente.

Asimismo, se compartió con estudiantes la existencia del Consejo de Derechos Humanos de la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín, la importancia de reparar y restituir los legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado de la Institución, y la comprensión situada de la historia que hace a las heridas en la historia institucional y en la historia colectiva. La Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín sufrió una intervención durante la última dictadura cívico-militar que forma parte de las etapas más oscuras de la misma,

Una segunda instancia, propuesta para los cursos superiores, fue realizar un Conversatorio contando como disertante a Marcelo Jalil y estará dirigida a estudiantes del ciclo superior. Marcelo, es hermano de Sergio “Turco” Jalil, uno de los estudiantes de la Escuela detenido desaparecido. Nacido en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, el día 6 de febrero de 1956, su hermano era también hijo de Julio JALIL y de Aisa Nelma DRAKE de JALIL y le decían “Turco”/Turquito. La escuela primaria y secundaria la hizo en la “Dante Alighieri” de Rosario, y transito como estudiante por la Escuela Agrotécnica dónde se recibió de Agrónomo General en 1975 y trabajaba como ayudante veterinario en la zona rural. Había sido militante de Juventud Universitaria Peronista (JUP) y de Montoneros. Fue secuestrado el 15 de octubre de 1976 en la ciudad de Rosario (calle Juan José Paso al 7000) por la patota del Feced, y su cuerpo ya sin vida y con signos de tortura, junto al de 6 compañeros más en las mismas condiciones, apareció en la madrugada del 17 de octubre del mismo año, en Los Surgentes-Marcos Juárez-Córdoba, en lo que fue denominada “La Masacre de los Surgentes”.

Para llevar adelante esta segunda instancia pedagógica de conversatorio y compartir vivencias con familiar de víctimas de terrorismo de Estado, los estudiantes de 4to, 5to y 6to trabajaron previamente en las aulas con sus docentes la elaboración de preguntas que realizarían como una entrevista, y el contexto biográfico de la familia Jalil y lo sucedido con Sergio Jalil, pudiendo interiorizarse del proceso socio-histórico del terrorismo de Estado a partir de una de las biografías que tenían vinculación con

su institución educativa, y comprender desde las memorias situadas parte de la historia nacional.

Algunas de las preguntas que surgieron de los participantes estudiantiles en el conversatorio fueron:

- ¿qué hicieron Ud. y sus familiares cuándo se enteraron de la desaparición de Sergio Jalil?
- ¿por qué cree que se lo llevaron a él?
- ¿qué les dijo la policía a ustedes?
- ¿qué consejo le darás a alguien que atravesó una situación similar?
- ¿cómo lo recuerdan?
- ¿el sentimiento que Ud. tiene es de tristeza o de rencor?
- ¿qué cambió en la familia después de la desaparición?

Asimismo, durante el desarrollo del taller surgieron otras preguntas espontáneas como la identidad y el origen de la familia, porque le decían turcos si eran Sirio-libaneses, los amigos y familiares que tenían en Casilda, anécdotas de vida, y que implicaba el compromiso social y el trabajo barrial que realizaba Sergio en los barrios.

Cada una de las iniciativas, buscó seguir manteniendo la memoria viva con el fin de que las nuevas generaciones conozcan lo acontecido, comprendan sus implicancias y puedan apropiarse de la importancia de la defensa de los DDHH. Asimismo, instituciones de localidades vecinas, como el Museo de la Localidad de Los Quirquinchos de dónde era Hugo Bivi, incorporaron en su

institución el legado y una breve biografía alusiva en homenaje al estudiante de la Escuela Agrotécnica, y haciendo memoria situada de la última dictadura cívico-militar.

Referencias

AAVV (2023). *Memoria, Verdad y Justicia*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Miloslavich, M. E. (2024). "Qué pasó en el departamento Caseros antes y durante la dictadura (1976-1983)". *Revista AMSAFÉ*. Santa Fe.

Curricularización Decolonial

Una experiencia de formación en investigación
con estudiantes del Profesorado Universitario en Letras

Gabriela Luciano

gabime.luciano@gmail.com

Noelia Barrios

barriosn@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Curricularización - Decolonialidad
Investigación Educativa*

Algunas coordenadas iniciales

Nos encontramos ante un momento histórico atravesado por el avance de discursos negacionistas, racistas y de odio, la enseñanza de los Derechos Humanos en la universidad pública enfrenta el desafío de trascender su incorporación como contenido curricular para constituirse en una práctica pedagógica capaz de formar sujetos críticos y comprometidos con la democracia. En este escenario, la curricularización de los Derechos Humanos supone interrogar no sólo qué se enseña, sino también cómo se producen los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación que configuran las trayectorias formativas de los futuros docentes.

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en el espacio curricular Investigación Educativa en Lengua y Literatura, perteneciente al Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis. La propuesta formativa se inscribió en las Jornadas de Pedagogías Descoloniales: “11 de octubre. Último grito de libertad del Abya Yala”, organizadas desde distintos espacios de la Facultad de Ciencias

Humanas de la UNSL e integrantes de comunidades originarias y afrodescendientes de la provincia de San Luis. En ese marco, estudiantes y docentes construimos colectivamente una investigación-intervención cuyo propósito fue problematizar los sentidos que circulan en torno al proceso de colonización americana mediante el diseño y aplicación de una encuesta concientizadora dirigida a infancias y juventudes participantes de las jornadas.

No partimos de concebir a la investigación educativa como un conjunto de procedimientos metodológicos orientados exclusivamente a producir datos, la experiencia asumió la investigación como una práctica ética, política y pedagógica. La formulación del problema, el diálogo con organizaciones territoriales, la revisión crítica de los discursos públicos y la construcción colectiva del instrumento de indagación constituyeron instancias de formación en las que la producción de conocimiento se articuló con la reflexión sobre la memoria histórica, la colonialidad y los Derechos Humanos.

Desde esta perspectiva, fuimos pensando que la curricularización de los Derechos Humanos no se

limita a incorporar contenidos específicos en los programas de estudio, sino que implica transformar las prácticas de formación para que la investigación se convierta en una experiencia de transmisión de memorias, de problematización del presente y de construcción de saberes comprometidos con la justicia social. En este sentido, el artículo se propone reflexionar sobre los aportes de esta experiencia a la formación de futuros profesores en Letras, mostrando cómo la investigación educativa puede constituirse en un espacio privilegiado para enseñar y aprender Derechos Humanos desde una perspectiva decolonial.

La investigación educativa como espacio de curricularización de los Derechos Humanos

La formación en investigación suele concebirse como el aprendizaje de procedimientos técnicos destinados a la construcción rigurosa del conocimiento. Sin embargo, desde perspectivas críticas y decoloniales, investigar implica también asumir una posición ética frente a la realidad, interrogar las relaciones de poder que organizan la producción del conocimiento y reconocer que toda investigación constituye una intervención sobre el mundo. En este sentido, formar investigadores supone habilitar procesos de problematización capaces de cuestionar las narrativas hegemónicas y producir lecturas situadas de los conflictos sociales contemporáneos.

Esta concepción orientó la propuesta pedagógica desarrollada en la asignatura Investigación Educativa en Lengua y Literatura, donde la investigación fue asumida como una práctica de formación comprometida con la defensa de los Derechos Humanos. En lugar de abordar estos derechos como un contenido aislado del currículo, la experiencia buscó que atravesaran el conjunto del proceso investigativo: la construcción del problema, la selección del marco teórico, el diálogo con actores sociales, el diseño metodológico y la reflexión sobre los sentidos producidos.

Desde esta perspectiva, la curricularización de los Derechos Humanos adquiere un carácter transversal. No se trata únicamente de enseñar la historia de las violaciones a los derechos fundamentales o de analizar marcos normativos, sino de construir experiencias formativas que permitan reconocer las persistencias de la colonialidad, interpelar las desigualdades contemporáneas y promover formas de producción de conocimiento orientadas por la justicia cognitiva, la memoria colectiva y el reconocimiento de las voces históricamente silenciadas.

La experiencia pedagógica: investigar la colonialidad desde una encuesta concientizadora

Las tensiones culturales ubican a la efeméride en el medio de la batalla, por lo tanto, no aparece

simplemente como un recuerdo histórico, sino como un dispositivo de poder que define quién recuerda, cómo se recuerda, qué se celebra y qué se oculta. Desde una perspectiva decolonial, estudiantes y docentes de la asignatura Investigación Educativa en Lengua y Literatura retomamos las voces de las comunidades originarias Palma Ayaime y Totoco y de Casa Afro de San Luis, que en múltiples encuentros desde el mes de septiembre se encargaron de narrar su historia, su cosmovisión y su lucha, además de asistir en la elaboración de las actividades planeadas en torno a la temática “11 de Octubre: Último grito de libertad del Abya Yala” bajo el marco de las Jornadas de Pedagogías Decoloniales, y elaboramos en un trabajo colectivo una encuesta concientizante.

Nuestra investigación intervención se inscribe en una apuesta ética, política y epistemológica que busca tensionar los discursos hegemónicos sobre la conquista y la colonización. Interpela la producción de sentidos que circulan en las escuelas y en la vida cotidiana, y abre la posibilidad de una lectura situada y crítica del pasado y del presente.

La investigación educativa puede y “debe” asumir un carácter descolonizador, entendida como práctica que abre procesos de pensamiento crítico, memoria histórica y re-existencia. Walsh (2015) sostiene que descolonizar implica “hacer visible lo silenciado, interpelar lo naturalizado y generar otras formas de pensar, sentir y actuar”; una encuesta concientizadora habilita justamente ese movimiento: no busca medir opiniones, sino detonar reflexión, ampliar la conciencia histórica e identificar las

matrices coloniales que aún organizan nuestras percepciones del mundo.

Siguiendo a Enrique Dussel (2002), la colonización no es solo un hecho del pasado, sino una estructura persistente de poder, una herida civilizatoria que sigue inscribiéndose en la subjetividad, en la geopolítica del saber y en las formas de comprender la alteridad. Por eso, Dussel plantea la necesidad de construir espacios educativos que permitan a los sujetos “situarse en el lugar del oprimido”, comprender la historia desde la exterioridad y cuestionar la narrativa eurocéntrica del “descubrimiento”. ¿desde dónde miramos la historia?, ¿qué historias quedan por fuera?, ¿quiénes pueden nombrar y quiénes quedan silenciados?

Para ello, como investigadoras en el aula con grupos situados de infancias y juventudes, diseñamos una interrogante de la cuál partir nuestra labor. Esto lo realizamos teniendo en cuenta las edades de los participantes, sus conocimientos previos, el contexto histórico, político y socio-económico actual argentino y algunos de los temas trabajados en las actividades del día 9 de octubre en las mediaciones de la UNSL.

En este contexto, estudiantes y docentes de la asignatura asumimos el desafío de construir una investigación-intervención capaz de problematizar esos sentidos. La formulación del problema no surgió de manera aislada dentro del aula, sino como resultado del diálogo sostenido con las organizaciones participantes de las jornadas, de la lectura crítica de los acontecimientos políticos recientes y de la revisión de aportes provenientes del pensamiento decolonial latinoamericano. Así

se elaboró colectivamente la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo problematizar, desde una encuesta concientizadora, los sentidos construidos en torno al proceso de colonización americana con infancias y juventudes en el marco de las Jornadas de Pedagogías Descoloniales “11 de octubre: Último grito de libertad del Abya Yala”?

La decisión de diseñar una encuesta concientizadora respondió a una concepción de la investigación que excede la función clásica de relevar información, sino que fue pensado como un dispositivo pedagógico destinado a generar reflexión tanto en quienes lo respondían como en quienes participaban de su elaboración y aplicación. En este sentido, la encuesta no buscó medir opiniones ni producir datos neutrales, sino habilitar procesos de problematización sobre la conquista, la colonialidad, las memorias sociales y la vigencia de los Derechos Humanos en el presente.

Es en este marco, que nuestra investigación buscó generar desde la perspectiva socio crítica y las epistemologías decoloniales promoviendo espacios de participación en procesos de problematización de categorías emergentes. En este sentido nuestras lecturas en el camino transitado y nuestra creatividad fueron elementos claves del proceso de investigación-intervención.

La perspectiva epistemológica en la que inscribimos esta investigación se nutre de las epistemologías decoloniales que invitan a cuestionar los modos tradicionales de producir conocimiento y a reconocer los saberes situados, comunitarios y ancestrales que han sido históricamente invisibilizados. En este marco entendemos

nuestra investigación-intervención sino como una estrategia dialógica y reflexiva, que abre espacios de conversación alterativa (Ortiz Ocaña, 2019) para pensar críticamente la herencia colonial en nuestras prácticas educativas.

Algunas reflexiones de esta experiencia que buscan ser formación en derechos humanos desde una mirada decolonial

Este trabajo de investigación se articula con la participación en la jornada “Pedagogías descoloniales: 11 de octubre último día de libertad del Abya Yala” constituyó un acontecimiento pedagógico significativo, capaz de producir desplazamientos epistémicos y afectivos. El trabajo conjunto entre estudiantes universitarios, comunidades de pueblos originarios y afrodescendientes, docentes y jóvenes permitió acercarnos a saberes negados, disputar las narrativas eurocentradas y reinstalar preguntas que, desde la lógica escolar convencional, suelen permanecer en los márgenes. La experiencia nos fue invitando a pensar, cuando se habilitan prácticas educativas situadas y colectivas, se potencia la posibilidad de comprender la colonización no como un hecho del pasado sino como un proceso histórico que nos atraviesan y siguen configurando desigualdades en el presente.

Nuestra investigación basada en la encuesta concientizadora de carácter colectivo, en tanto dispositivo dialógico y problematizador, abrió un espacio fértil para tensionar los sentidos hegemónicos con los que junto a infancias y juventudes solemos interpretar la colonización del continente americano promovida por la formación oficial, al mismo tiempo que pensar a la praxis investigativa desde un proceso crítico decolonial. A diferencia de las encuestas tradicionales, centradas en la recolección neutral de datos, este instrumento promovió conversaciones reflexivas, habilitó la emergencia de memorias locales y facilitó que les participantes identificaran contradicciones, silencios y ausencias presentes en los relatos escolarizados sobre la colonización, pero por sobre todas las cosas nos invitó a reflexionar sobre el lugar de la neutralidad en la investigación, la objetividad desencarnada y las formas de concebir el conocimiento desde lugares valorativos que responden a la colonialidad del saber y del poder. En ese marco, la encuesta se corporizó como una pedagogía de la pregunta que contribuyó a recuperar la historicidad del proceso colonial y los modos en que este continúa operando en las subjetividades y en la vida cotidiana. Nuestra encuesta concientizadora se convirtió entonces en un instrumento para activar la pregunta ética de la Memoria Histórica.

Referencias

- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Ortiz Ocaña (2019). *Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar*.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Ediciones Abya-Yala.

La Memoria como guía

Catalina Neumann

catalinaneumann0@gmail.com

Sofía Ernst

sofiaernst4@gmail.com

Camilo Barbero

camilobarberolp@gmail.com

Delfina Ramirez Sanz

delfiramirezsan@gmail.com

Emilia Demarco

emidemarco07@gmail.com

Charo Osio Dotti

charoosiodotti@gmail.com

Karen Castillo

karcastillo2000@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Educación entre Pares - Juventud - Memoria

Problemática abordada Breve descripción

La Muestra Universidad Memoria y Democracia (UMD) es una iniciativa coordinada por la Dirección de Políticas de Memoria, Reparación y Construcción Democrática de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la UNLP. La misma forma parte de los proyectos y actividades desarrollados desde esta en torno a la curricularización de los Derechos Humanos en el ámbito universitario y la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente en la enseñanza.

Creada en el año 2024, toma como antecedente las muestras realizadas en 2022 en conjunto con el Centro Ana Frank Argentina para estudiantes de colegios secundarios de la región: “Ana Frank, una historia vigente” y “De la dictadura a la democracia: la vigencia de los DDHH”.

Se trata de un dispositivo educativo itinerante que, a través de diversos bloques temático-temporales, presenta un recorrido que comprende las cuatro últimas décadas del siglo XX y la actualidad de nuestro país, desde una perspectiva de historia local. Mediante 27 paneles compuestos de textos,

imágenes, fuentes documentales y otros recursos, se abordan los procesos sociales, económicos y políticos que forman parte del pasado reciente y el presente de la Argentina desde una mirada situada en la región de La Plata, Berisso y Ensenada, y en la propia Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Para su elaboración se priorizó la utilización de material archivístico propio de la UNLP, como del conocimiento generado en esta Casa de Estudios, con la finalidad de propiciar un acercamiento y diálogo entre la comunidad y la universidad, contribuyendo a dar a conocer las tareas investigación, formación y extensión que vienen desarrollando sus integrantes. Del mismo modo, se favoreció la articulación con otras instituciones de la ciudad para la realización de la muestra, profundizando un proceso de colaboración previo.

La Muestra UMD tiene como propuesta distintiva la “educación entre pares”, es decir, que son estudiantes del nivel secundario formados como guías quienes acompañan y orientan su recorrido. En sus diferentes ciclos de visitas, se ha optado por una modalidad de guías semi abiertas, con el fin de favorecer el diálogo y evitar las jerarquías de saber que caracterizan tanto a los espacios áulicos como

a los dispositivos museológicos. De este modo, busca abrir debates, reflexiones e interrogantes, no cerrarlos.

El objetivo principal es aportar a la construcción del conocimiento histórico sobre la realidad nacional, para fortalecer los procesos de memoria sobre el pasado reciente y promover debates sociales que enriquezcan al sistema democrático y afiancen la convivencia pacífica en la actualidad, en pos de la construcción de un futuro cada vez más igualitario, inclusivo y participativo.

¿Cómo transmitir el pasado reciente?

En torno a la temporalidad, la Muestra UMD ha sido diseñada con el propósito de aportar líneas de reflexión, debate e interpretación del pasado reciente y del presente argentino. Dentro de esta amplia cronología, el contenido se encuentra organizado en tres grandes bloques, que son al mismo tiempo unidades temáticas:

1. los antecedentes internacionales y nacionales que derivan en la dictadura cívico militar que se inició el 24 de marzo de 1976;
2. la dictadura propiamente dicha y su política de exterminio, entendida como un genocidio reorganizador de las relaciones sociales para transformar la Argentina en clave regresiva y conservadora; y

3. el nuevo ciclo democrático en curso, con sus debilidades y fortalezas. Los contenidos de cada uno de los bloques temático-temporales se presentan mediante conjuntos de paneles que pueden ser abordados en forma conjunta o autónoma. Sin embargo, también es posible y se insiste en construir puntos de articulación entre paneles de distintos bloques.

Lejos de pensarse desde una frontera infranqueable entre el ayer y el hoy, la Muestra se inscribe dentro del campo de la historia reciente y los estudios de memoria, lo cual supone indagar en aquellos elementos del pasado que guardan algún tipo de relación significativa con nuestra actualidad. En oposición a las tradiciones historiográficas decimonónicas, centradas en las fechas y las grandes figuras, se busca interrogar y traer a la reflexión aquellos aspectos que pueden contribuir a debatir y problematizar el presente que atravesamos. Precisamente, en palabras de uno de los jóvenes que se formó y fue guía de la muestra: “Sentí que con los cursos que me tocaron armamos reflexiones interesantes sobre la actualidad a la par que analizábamos distintas cuestiones del pasado que normalmente no se hablan en los colegios”.

Con respecto a la espacialidad, la muestra UMD propone un recorrido histórico que incorpora múltiples escalas. Junto a los procesos internacionales y nacionales, propone una problematización situada en la región de La Plata, Berisso y Ensenada y en la Universidad Nacional de La Plata. Esto implica revisitar experiencias concretas de movilización, militancia, persecución, represión y resistencia en las distintas facultades,

en los colegios secundarios, en el cordón industrial, en los diferentes gremios y otros ámbitos de la región. De este modo, la comprensión de las dinámicas históricas se hace de forma situada, recuperando espacios y sujetos cercanos tanto para les guías como para les visitantes. En los recorridos compartidos con estudiantes secundarios, muchos de les visitantes comienzan a participar a través de reconocer hechos, fotografías o conceptos que aparecen en los paneles, logrando muchas veces vincularlos con historias y anécdotas de sus barrios, sus colegios y familias.

Como se ha indicado, la Muestra apuesta a la educación entre pares. Este formato, en el que jóvenes acompañan a otros jóvenes en la producción de conocimiento significativo, permite habilitar el intercambio al generar una instancia educativa horizontal y colectiva. La cercanía etaria permite que les estudiantes se sientan más cómodos dudando, cuestionando, opinando y encontrando nuevos sentidos a la muestra, conforme sus intereses y realidades. Tanto les chiques que son guías, como les que se acercan con sus cursos a visitar la muestra, finalizan el recorrido transformados, con conocimientos y preguntas nuevas. Cuando se le solicitó a les estudiantes que habían participado como guías que comenten qué resaltarían de la experiencia aparecieron expresiones como “los intercambios con algunos grupos fueron muy interesantes, contaban cosas que estaban buenísimas y que súper sumaban” y “tuve la oportunidad de abrir discusiones que me parecen súper interesantes y necesarias con otros chicos de mi edad”.

La riqueza de la muestra UMD radica en que no solamente aborda la democracia como un contenido, sino que se preocupa por garantizarla a lo largo del recorrido. Es decir, se trata de una propuesta que apunta a la circulación de la palabra y la ampliación de los protagonistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso en el proceso de formación de les guías a través de talleres, charlas y un material escrito - la Guía - que se ha ido modificando a partir de los aportes de guías y coordinadores.

Al ser una propuesta itinerante, logra salir de las propias instalaciones universitarias para acercarse a la comunidad y propiciar un espacio de intercambio de saberes. La muestra busca abrir debates y reflexiones, no cerrarlos. Interrogar y no monologar: los jóvenes dicen y escuchan, enseñan y aprenden. Además, se anima a dar lugar a lo conflictivo en el pasado y el presente. No elude la historia, en esencia incómoda. Tampoco naturaliza o invisibiliza las problemáticas actuales. Apuesta a que el diálogo entre les jóvenes dé lugar a una reflexión histórica sobre el sistema democrático actual, con el fin de admitir sus falencias y tensiones, pero también sus conquistas y potencialidades; y los acerque a una perspectiva de los derechos humanos como una posibilidad para la construcción de un universo común. Todo esto es construir democracia.

Si algo nos enseña esta experiencia es que les jóvenes confirman, concuerdan, cuestionan, discuten, imaginan y desean. Y si bien no podemos adjudicarle eso a la propuesta, lo que sí hace la muestra es generar un espacio colectivo y compartido donde se habilita, se incentiva, se valora

y se acoge todo ello. Cuestión para nada menor en estos tiempos que transcurren.

Experiencias pasadas y proyecciones futuras

Hasta el momento, la Muestra UMD ha contado con dos ciclos de formación. Las primeras jornadas de formación para estudiantes secundarios interesadas en ser guías se desarrollaron en agosto de 2024, las segundas en agosto de 2025.

Al ser itinerante, el dispositivo ha circulado por diferentes espacios de la región. Entre abril y noviembre de 2024, la muestra estuvo en el “Elijo crecer” Primer Festival Federal en Defensa de la Ciencia y la Educación Argentina en Plaza Islas Malvinas; en la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata; en el Centro Cultural y de la Memoria Islas Malvinas; en el Bachillerato de Bellas Artes UNLP “Prof. Francisco A. de Santo”; en el Liceo “Víctor Mercante”; en la Facultad de Trabajo Social; y en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, donde además participó de la Noche de los Museos de la UNLP.

Entre marzo y diciembre de 2025, fue expuesta en la Biblioteca Popular Alejo Iglesias en Villa Elisa; en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en la Facultad de Psicología; en Presidencia de la UNLP, donde además participó nuevamente de la Noche de los Museos de la UNLP; en la Facultad de Derecho; en el Consejo Directivo

Provincial de ATE; y en el Centro Educativo de Nivel Secundario N°453 Compañero Carlos Fuentealba.

Entre marzo y junio de 2026 estuvo en PRISMA (espacio cultural y organización de formación e investigación en materia de justicia y seguridad); en el edificio Sergio Karakachoff, en el marco del Ciclo de Formación en Memoria y Acervos organizado por el SIIRBAM; y en la Biblioteca conjunta de las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Ciencias Veterinarias.

La Muestra fue recorrida por un público diverso, ya que formó parte de diferentes instancias y se expuso en varios sitios. Empero, les destinatarios principales fueron estudiantes secundarios pertenecientes a escuelas de La Plata, Berisso y Ensenada tanto de gestión estatal como privada. A futuro, se apuesta a continuar expandiendo esta experiencia. Se busca aumentar el número de visitantes, es decir, que más estudiantes se acerquen a la muestra, pero también que la muestra pueda acercarse a quienes no tienen la oportunidad de visitarla. Las visitas son un importante medio de difusión para el proyecto ya que, a partir de las mismas, les docentes pueden compartir su experiencia y convocar más cursos, a la vez que les estudiantes pueden conocer la iniciativa de “educación entre pares” e inscribirse como guías en el futuro.

Universidad Pública y Derechos Humanos

Gisela Lucia Fabiani

gisy5369@gmail.com

Sebastian Barrionuevo Sapunar

sebarrionuevo@hotmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

*Educación Superior - Ingreso Universitario
Ciudadanía Crítica*

Introducción

La progresiva integración de los Derechos Humanos (DDHH) en las estructuras curriculares de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) alcanzó un hito de formalización político-institucional en el año 2019, mediante la sanción de la Resolución del Consejo Superior N° 357/19. Esta normativa dispuso la creación orgánica del Área de Derechos Humanos y estableció el mandato de incorporar de manera sistemática este enfoque en las instancias formativas destinadas a los aspirantes e ingresantes universitarios. Con este acto de gestión, la institución elevó la perspectiva de los derechos fundamentales al estatus de pilar fundante e irrenunciable de su proyecto ético y educativo. Es imperativo señalar que este proceso no surgió de manera espontánea, sino que se inscribe en una genealogía de militancia y debate académico que reconoce un antecedente clave en el año 2003, fecha en la que se constituyó la Cátedra Libre de Derechos Humanos dentro de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS-UNSE). La actual política universitaria capitaliza ese acumulado histórico con el propósito de proyectar una estrategia de transversalización

integral, orientada a impregnar la vida académica de cada una de las facultades, escuelas y carreras que integran la universidad.

Marco teórico y fundamentación político-pedagógica

El núcleo epistemológico de esta experiencia tensiona de manera directa las concepciones tradicionales y liberales de los Derechos Humanos. El enfoque adoptado propone un desplazamiento crítico: se supera la mirada estrictamente individualista y jurídica, aquella que constriñe los derechos a prerrogativas formales o a mecanismos de defensa abstractos ante el poder punitivo o administrativo del Estado, para conceptualizarlos como una categoría eminentemente política y una aspiración de carácter colectivo. Esta reinterpretación adquiere una relevancia insoslayable al situarse en el escenario histórico de América Latina. En la región, los Derechos Humanos no se configuran como concesiones normativas estáticas, sino como el resultado histórico de

procesos de resistencia descolonizadora y disputas sociales ininterrumpidas por la conquista de una existencia digna. Así, esta propuesta asume que el discurso de los derechos constituye una herramienta de emancipación y un horizonte de sentido comunitario, indispensable para disputar los significados de lo público frente a los procesos de fragmentación social.

La arquitectura conceptual de este programa se referencia de modo explícito en los postulados emanados de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), celebrada en la ciudad de Córdoba. Dicho foro internacional refrendó una máxima categórica para el desarrollo de los pueblos: la educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y una obligación indelegable del Estado soberano. Al imbricar estos principios con la formación inicial de los estudiantes, pretendemos redefinir el sentido mismo del acceso universitario. La inclusión de los Derechos Humanos en los trayectos de ingreso no se limita a asegurar canales administrativos o de equidad en la matrícula; se constituye como una estrategia político-pedagógica para el fomento de una ciudadanía crítica. Se promueve una concepción del conocimiento científico y académico entendido no como un capital individual para la competencia meritocrática, sino como una producción social, histórica y colectiva. En consecuencia, la educación en derechos humanos habilita a los nuevos estudiantes a concebirse como sujetos colectivos responsables del desarrollo de su entorno.

La traducción de estos horizontes teóricos en políticas institucionales concretas no estuvo exenta

de conflictividades. Si bien el proyecto obtuvo el respaldo unánime del Consejo Superior en el año 2018, su puesta en marcha requirió sortear diversas resistencias corporativas, burocráticas e ideológicas dentro de la propia comunidad universitaria. Las grandes transformaciones históricas de la universidad argentina, tales como la gesta reformista de 1918 o la gratuidad universitaria del año 1949, siempre debieron abrirse paso frente a visiones elitistas y conservadoras del saber. Por lo tanto, la instauración de estos talleres representó una disputa legítima por el Derecho a la Educación en Derechos Humanos, consolidando un espacio de formación que salda una deuda histórica de la institución hacia sus ingresantes.

Metodología

La estrategia metodológica adoptada para la implementación del programa se vertebró a través de la modalidad de taller, priorizando el diálogo horizontal por sobre las lógicas expositivas tradicionales. El formato de taller actúa como un dispositivo intermedio eficaz, puesto que logra amalgamar la rigurosidad conceptual con las dinámicas de un diagnóstico participativo, situando al estudiante como un agente activo en la construcción del saber de la clase.

A lo largo del período bajo estudio, la metodología demostró una notable plasticidad estructural para responder a los imperativos del contexto, especialmente frente a las restricciones sanitarias

derivadas de la pandemia de COVID-19. Durante dicha coyuntura, las aulas se reconfiguraron hacia la virtualidad plena, utilizando entornos sincrónicos de deliberación en plataformas institucionales combinados con el seguimiento asincrónico en aulas virtuales de aprendizaje. Tras la superación de la emergencia sanitaria, el programa adoptó formatos presenciales o diseños híbridos, respetando la autonomía de gestión, las particularidades disciplinarias y los ritmos de los calendarios académicos de cada una de las facultades y escuelas asociadas. Independientemente de la mediación tecnológica, la propuesta de formación centró sus debates en el Derecho Humano a la Educación Superior, analizando de manera situada sus esferas política, institucional y cultural. Para dinamizar estos contenidos, los equipos pedagógicos apelaron a una multiplicidad de estrategias didácticas y recursos multimedia, tales como: el diseño interactivo de líneas de tiempo históricas referidas a las leyes de educación; el empleo de viñetas, recursos iconográficos, producciones audiovisuales y herramientas digitales de encuesta interactiva; el planteo y examen formativo de estudios de caso vinculados a problemáticas contemporáneas locales y regionales.

Estas herramientas permitieron interpelar conceptos de alta complejidad teórica (tales como las tensiones entre legalidad y legitimidad o los alcances de la autonomía y las libertades civiles), propiciando el debate argumentativo en un marco de pluralidad y mutuo respeto.

La viabilidad operativa y la densidad conceptual del programa han descansado de manera directa sobre una política explícita de Formación de Talleristas en DDHH. Los integrantes del Área de DDHH comprendimos que la transversalización pedagógica demandaba la constitución de equipos docentes que superasen la clásica adscripción a las ciencias jurídicas o sociales. De este modo, se propició la articulación de educadores procedentes de diversos campos del saber, quienes compartieron espacios de socialización académica y capacitación de posgrado en temáticas de memoria y pedagogía crítica.

La implementación del trabajo áulico bajo el formato de parejas o equipos pedagógicos interdisciplinarios arrojó resultados altamente satisfactorios. Esta modalidad facilitó una sinergia de saberes en el aula, donde la complementariedad de perfiles profesionales no solo enriqueció la transposición didáctica de los contenidos frente al estudiantado, sino que brindó a los propios talleristas una sólida perspectiva ético-política sobre su rol docente, promoviendo dinámicas permanentes de autoevaluación y revisión crítica de sus propias prácticas al cierre de cada ciclo anual.

Resultados y conclusiones

La sistematización de los resultados obtenidos tras años de ejecución continua pone de relieve la potencia transformadora de la iniciativa. A partir de las valoraciones, producciones espontáneas y debates registrados en las aulas, se constata que los estudiantes de ingreso logran estructurar una vinculación analítica densa entre los escenarios sociopolíticos generales y las vicisitudes específicas de la universidad pública. Los ingresantes consiguen identificar los hitos de avance institucional, así como los procesos históricos de retroceso normativo o presupuestario, comprendiendo el rol estratégico que desempeña la UNSE en tanto agente de movilidad social e igualdad democrática en el territorio de Santiago del Estero.

La experiencia empírica demostró que el aula del taller logra constituirse como un espacio de resistencia al pensamiento único o a las visiones puramente acumulativas e instrumentales de la educación. El programa propicia que estudiantes adscritos a trayectorias científicas y tecnológicas tradicionalmente distantes de las coordenadas de los derechos humanos -como las ciencias exactas o agrarias- asuman un compromiso activo con el espacio, ensayando lenguajes artísticos, poéticos y expresivos para procesar conceptualmente la noción de dignidad humana y los derechos del trabajo, la salud o el ambiente.

En última instancia, el balance de este ciclo de trabajo reafirma el horizonte freireano de la propuesta, donde el acto de enseñar y el de aprender se configuran como procesos dialógicos

y solidarios, indisociables de la construcción de comunidad. En un contexto global signado por visiones individualistas, los talleres de la UNSE ratifican a la educación superior como un derecho humano universal que debe ser defendido y garantizado de manera ininterrumpida por el Estado. El desafío a largo plazo se alinea con las directrices de concertación federal del sistema universitario, como el Acuerdo Plenario CIN N° 1169/22, asumiendo la responsabilidad institucional de profundizar la transversalización de la perspectiva de derechos humanos en todas las dimensiones de la vida universitaria (docencia, investigación y extensión), consolidando a la universidad como un baluarte para la edificación de una sociedad más justa, democrática, plural e inclusiva.

Universidad y territorios en disputa

La formación de los jóvenes como sujetos políticos de la memoria

Tatiana Noemí Guevara

tguevara@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de Gral. Sarmiento | Buenos Aires

Introducción

La universidad pública argentina, en su concepción más profunda y democrática, no puede ser entendida aislada de las tensiones sociales que la circundan. Por el contrario, se constituye como un actor político y pedagógico fundamental en la disputa por los sentidos del pasado y la construcción de un futuro anclado en la justicia. En este escenario, el Programa Memoria y Territorio (MyT) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) emerge como una iniciativa institucional que busca transformar el compromiso ético en una práctica de inclusión determinada y legítima.

Hablar de formación en Derechos Humanos (DDHH) en el noroeste del conurbano bonaerense exige reconocer el peso de la geografía y la historia. La UNGS se sitúa en un radio de incumbencia que linda con la guarnición militar de Campo de Mayo, sitio que albergó durante el período de la última dictadura cívico-militar el Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) más grande, el cual contó también con una maternidad clandestina donde se produjo la apropiación de

niños y niñas. En un territorio marcado por una fuerte impronta cultural conservadora y reaccionaria -muchas veces sostenida por la presencia de sectores ligados a las fuerzas de seguridad y el ejército-, la universidad asume el reto de hacer memoria y garantizar derechos.

Política de institucionalización

La institucionalización de MyT en el año 2011, permitió que se concretara un Acuerdo Marco con la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), cuyos ejes centrales fueron la difusión del Programa Jóvenes y Memoria y la gestión de informes del Archivo de la exDIPPBA para víctimas del terrorismo de estado.

Además, la labor del Programa Memoria y Territorio encuentra su sustento en la identidad misma de la UNGS. Es de destacar que el compromiso institucional con la formación de ciudadanos/as críticos/as y sujetos de derecho está plasmado en su norma fundamental. El Artículo 4 del Estatuto de

Palabras clave:

Jóvenes - Formación - Universidad

la UNGS, en su reforma de 2017, establece la base ética de toda su política de derechos humanos:

Los derechos humanos son el marco político, ético y normativo fundamental de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Su salvaguarda, desarrollo, promoción e implementación son el fundamento del despliegue de sus actividades, así como de su relación con otros actores. La Universidad Nacional de General Sarmiento integra y enseña valores de paz, memoria, verdad y justicia, y sostiene la defensa y la garantía de las libertades. (2017:8)

Este marco refuerza la idea de que la universidad no solo enseña derechos, sino que se reconoce como garante de los mismos. Bajo esta premisa, la formación en DDHH se aleja de la idea de basarse solo en la formación académica para convertirse en una herramienta de inclusión y expansión de la ciudadanía democrática.

De la investigación local a la subjetivación política de las juventudes

El núcleo vital de MyT es su rol en la formación de los jóvenes de las escuelas secundarias y organizaciones sociales de la región (San Miguel, Malvinas Argentinas, José C. Paz y Hurlingham). El programa no propone un aprendizaje pasivo, sino que impulsa a los jóvenes a ser, como lo define Elizabeth Jelin, “emprendedores de la memoria” a partir de preguntas planteadas por su propia

generación. La articulación con las escuelas secundarias fue el mayor desafío, requiriendo una “militancia” institución por institución para romper con culturas de encierro y burocracias administrativas.

Al participar en el programa Jóvenes y Memoria, con el apoyo técnico de la UNGS, los estudiantes realizan investigaciones anuales sobre hechos de su propia comunidad. Investigan temas que van desde la maternidad clandestina en el Hospital Militar hasta casos actuales de violencia institucional, de género o problemas ambientales. El objetivo es que los/as jóvenes se constituyan en sujetos políticos de ese aprendizaje, adquiriendo herramientas técnicas y conceptuales que les permitan intervenir en la realidad.

Este proceso de “hacer/investigar” permite a los jóvenes socializar las problemáticas de sus barrios y buscar soluciones basadas en valores generales de igualdad. No se trata de estudiar “historias de vida” aisladas, sino de comprender los testimonios como un “asunto público” que trasciende la experiencia individual para conformar una memoria colectiva. El paso de ser un/a estudiante que recibe información a ser un/a “investigador/a” que produce saber sobre su territorio es el salto cualitativo que define la formación ciudadana en el programa.

Durante todos estos años, nos hemos encontrado con resistencias por parte de directivos a que sus estudiantes realicen investigaciones relacionadas con la violación de los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar. Ante estas resistencias, desde MyT les proponemos a esas escuelas que permitan que

sus estudiantes participen investigando sobre la guerra de Malvinas o cuestiones de género. De esta manera, aseguramos que los/as jóvenes puedan participar del proceso. Y llegado el momento de los encuentros de capacitación regionales, podrán tener un acercamiento a las temáticas de Memoria, Verdad y Justicia.

La pedagogía de la solidaridad

La formación en DDHH en MyT se traduce en prácticas concretas de gestión colectiva. Un hito fundamental es el viaje al encuentro final, que hasta el año 2024 se realizaba en Chapadmalal. Por las políticas del gobierno, de prescindir y su idea de poner en venta el complejo hotelero de Chapadmalal, el año pasado no se pudo disponer del lugar y el encuentro final se realizó en dos locaciones diferentes: Mar del Plata y Ensenada.

Ante la falta de recursos que solía excluir a muchos grupos, MyT adoptó la consigna: “Viajamos todos y todas”. Esta decisión transformó la logística en un acto pedagógico de inclusión e igualdad de oportunidades para los diferentes grupos que lograban completar su recorrido por el Programa Jóvenes y Memoria.

A través de fondos comunes, que se lograban con la realización de festivales en el marco de la conmemoración de “La noche de los lápices”, de rifas, o donaciones gestionadas colectivamente en sindicatos y municipios, se logró que más

de 700 jóvenes por año pudieran viajar. Esta práctica, permitió fortalecer los lazos de confianza entre las instituciones y sus jóvenes. Y termina demostrando que la lucha por los derechos es, fundamentalmente, una tarea solidaria compartida.

Resistencia frente al Negacionismo y la desidia política

El programa ha demostrado ser una herramienta de defensa crucial frente a los intentos de “dar vuelta la página” o reivindicar una “memoria completa” que iguala el terrorismo de Estado con otras violencias. Cuando en 2016 se puso en duda la cifra de los 30.000 desaparecidos o se intentó prohibir el tratamiento del caso de Santiago Maldonado en las escuelas, MyT produjo textos argumentativos con aval institucional de la UNGS para respaldar a los docentes en el aula.

La firmeza de la universidad, al asumir responsabilidades civiles y políticas, permitió que las escuelas secundarias -más permeables a las presiones jerárquicas- pudieran continuar con su labor de transmisión de la memoria. La memoria es, en última instancia, un territorio en disputa donde la universidad debe sembrar lucidez y crítica.

En este sentido, la formación no es solo académica; es una resistencia organizada desde lo público contra la ofensiva neoliberal que amenaza todo espacio de crítica e imaginación política.

Consideraciones Finales

El Programa Memoria y Territorio de la Universidad Nacional de General Sarmiento es un testimonio fehaciente de que el desarrollo territorial en DDHH es una decisión política institucional irrenunciable para la universidad pública. Al integrar el Artículo 4 de su Estatuto en la praxis cotidiana, la universidad reafirma que la educación superior es un derecho humano que solo se cumple plenamente cuando se vincula con las luchas de su comunidad.

A través de hitos anuales como el ingreso a Campo de Mayo el 24 de marzo y el Festival de la Noche de los Lápices, MyT ha logrado movilizar a miles de personas, integrando también a las familias en un proceso de aprendizaje compartido. En sus años de labor, ha demostrado que la formación de jóvenes como sujetos de derecho requiere de una pedagogía que valore el protagonismo de los/as jóvenes.

La memoria, lejos de ser un mero relato, es una herramienta de transformación social. El compromiso de la UNGS con su territorio es la prueba de que, cuando la educación superior abre sus puertas a la comunidad, la historia deja de ser olvido para convertirse en justicia y esperanza.

Referencias

- Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). (2017/2018). *Estatuto de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Guevara, Tatiana (2015). “Jóvenes, una voz clave”. *Noticias UNGS*, N° 70. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=jovenes-una-voz-clave>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Ruggiero, G. (2016). “Hacer memoria para garantizar derechos”. *Noticias UNGS*, N° 73. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=2331>.

Pedagogías de la Memoria en Psicología y Educación

Curricularización de los DDHH en “Psicología en Educación B”: estrategias pedagógicas para problematizar negacionismos, discursos de odio y subjetividad

Guadalupe Inés Aguirre

guadiaguirre@hotmail.com

Mariel Chaperó

arielchaperó@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Desde la cátedra Psicología en Educación B de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, presentamos una experiencia de curricularización de los Derechos Humanos en la formación de grado, desarrollada en el marco de las actividades por la Memoria a 50 años del golpe de Estado empresarial, militar y eclesiástico en Argentina. A su vez, esta se encuadra en la Resolución N° 41765/2023 CS - UNR, de Curricularización de visitas a sitios de Memoria, aprobada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario en 2023.

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación Discursos y prácticas negacionistas y de odio en la producción actual de subjetividades: su problematización desde las clases en la Facultad de Psicología de la UNR, y recupera las estrategias pedagógicas desplegadas por la cátedra para abordar, en el espacio áulico, la relación entre Memoria, Producción de subjetividad, Salud Mental, Educación y Derechos Humanos.

Partimos de comprender que la curricularización de los Derechos Humanos no supone únicamente la incorporación de contenidos específicos en programas académicos, sino la construcción de

prácticas pedagógicas, institucionales y ético-políticas que habiliten procesos de transmisión, problematización y elaboración crítica del presente. En este sentido, entendemos a la Universidad Pública como un espacio privilegiado para sostener la Memoria colectiva y fortalecer procesos democráticos en contextos de profundización de desigualdades, avance de discursos autoritarios y fragmentación de los lazos sociales.

El eje de nuestra propuesta se centra en problematizar desde el aula universitaria, la producción actual de subjetividades en escenarios contemporáneos atravesados por discursos de odio, negacionismos y nuevas formas de crueldad social. Los discursos de odio operan, afectando las subjetividades, buscando legitimar la discriminación y habilitar prácticas de exclusión, hostigamiento y violencia hacia colectivos históricamente vulnerados. Tal como sostiene Daniel Feierstein (2019), el odio constituye una tecnología política orientada a transformar el malestar social en agresión contra sectores convertidos en enemigos.

Desde esta perspectiva, sostenemos que las prácticas sociales genocidas no constituyen únicamente un fenómeno del pasado. Sus efectos

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Memoria
Curricularización*

persisten en la actualidad bajo formas renovadas: en el miedo social, en la fragilización del lazo comunitario, en la desconfianza hacia el otro, hacia lo colectivo y en narrativas que desacreditan el valor del Estado, de las políticas públicas y del conocimiento científico. Estas lógicas impactan directamente en la salud mental y en la producción de subjetividades.

Recuperamos aquí el aporte de Silvia Bleichmar (2009), quien plantea que la producción de subjetividad es siempre histórica y política. Desde esta perspectiva, consideramos que las subjetividades contemporáneas se configuran en tensión entre procesos de individuación extrema, lógicas de consumo y debilitamiento de los sentidos de comunidad. Frente a ello, la educación superior tiene un papel central en la construcción de pensamiento crítico, la sensibilización, la concientización y en el trabajo con las memorias que fortalezcan la vida democrática.

En el marco de esta propuesta, desde la cátedra diseñamos una serie de dispositivos pedagógicos orientados a interrogar y analizar estas cuestiones. Entre ellos mencionamos:

- la clase inaugural intervenida por una actriz y con materiales de memoria (fotografías, libros prohibidos, testimonios y producciones artísticas);
- actividades participativas con interrogantes orientados a vincular Memoria colectiva, Salud Mental y formación profesional;
- la visita al Museo de la Memoria de la ciudad de Rosario como experiencia pedagógica situada;

- espacios de reflexión en el Aula de Comunidades;
- actividades interinstitucionales con otras unidades académicas.

Estas experiencias buscaron generar condiciones para que les estudiantes no solo accedan a contenidos conceptuales, sino que puedan construir elaboraciones subjetivas y colectivas en torno a preguntas fundamentales: ¿qué efectos persisten del genocidio en la salud mental?, ¿cómo operan hoy los discursos negacionistas?, ¿qué prácticas permiten interrumpir narrativas de odio?, ¿qué lugar tiene el arte en la elaboración de lo traumático?

Nos interesa destacar que la transmisión de los Derechos Humanos no puede reducirse a una dimensión meramente informativa. Implica construir experiencias pedagógicas capaces de interpelar afectivamente, promover pensamiento crítico y habilitar procesos de problematización del presente. En esta línea, recuperamos la pedagogía dialógica de Paulo Freire, entendiendo la enseñanza como práctica emancipadora y como producción colectiva de conocimiento.

En un contexto marcado por el avance de la ultraderecha, la expansión de narrativas negacionistas y la legitimación pública de discursos de odio, la Universidad Pública enfrenta el desafío de sostener pedagogías de la memoria, de la ternura, de la resistencia y de la esperanza. Esto supone fortalecer la transmisión intergeneracional, defender la Educación Superior como derecho social, como bien público y producir prácticas académicas comprometidas con la construcción de sociedades más justas, solidarias, democráticas e igualitarias.

Consideramos que curricularizar los Derechos Humanos implica asumir una posición ética y política en la enseñanza: formar profesionales trabajadores capaces de leer críticamente los procesos sociales, comprender la dimensión histórica del sufrimiento psíquico y sostener intervenciones comprometidas con la dignidad, la memoria y la justicia social.

A 50 años del golpe genocida, reafirmamos que el Nunca Más no constituye únicamente una consigna del pasado, sino una responsabilidad presente en la formación universitaria. El trabajo con la Memoria, en articulación con la Salud Mental y la Educación, se vuelve una herramienta fundamental para resistir la naturalización de la crueldad y fortalecer horizontes democráticos.

Referencias

- Aguirre, G., Casati, N., Catalano, M., Laurito Ledesma, R., Mussa, M., Nardi, B. y Quinn, N. (2023). *Discursos y prácticas negacionistas y de odio en la producción actual de subjetividades: su problematización desde las clases en la Facultad de Psicología de la UNR*. Proyecto de investigación. UNR.
- Bleichmar, S. (2009). *Producción de subjetividad y constitución del psiquismo*. Topía.
- Feierstein, D. (2019). *La construcción del enano fascista. Los usos del odio como estrategia política en la Argentina*. Capital Intelectual.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Secretaría de Derechos Humanos. (2023). *Discursos de odio y democracia. Un abordaje desde la perspectiva de derechos humanos*.

Gestión educativa, asesoramiento pedagógico y DDHH

María Sol Barrera

masolbarrera@gmail.com

Hector Maximiliano Godoy

maximilianogodoy994@gmail.com

María Elena Soñez

sonezme@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

*Asesoramiento Pedagógico - Curricularización
Derechos Humanos*

Desde el año 2014, en el ámbito de la FHaYCS-UADER se trabaja en una agenda común: “Agenda M: Mujer, Memoria y Malvinas”. Esta propuesta representa la consolidación de un espacio de encuentro, a partir del cual se concretan experiencias educativas particulares, poniendo en diálogo y de manera transversal, las conmemoraciones en torno al 8 de Marzo “Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras”; 24 de Marzo: “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y 2 de abril: “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”.

En este sentido, cabe destacar el trabajo pedagógico sostenido en la transversalización de los Derechos Humanos en las escuelas preuniversitarias, incluyendo los niveles inicial, primario y secundario como también en las escuelas de educación artística de la FHaYCS, que se ha ido configurando a lo largo de los años no sólo en el plano de las prácticas curriculares (diseños y planes de estudios), sino fundamentalmente como parte de un compromiso de hacer, saberes y sentires de cada uno de los actores institucionales que conforman las comunidades educativas.

Marco teórico e institucional

Esta praxis que se sostiene como compromiso colectivo, se revisita y reformula año a año, desde diferentes aportes del campo de los Derechos Humanos y la Ciudadanía, como estrategia de resignificación de las historias de las distintas instituciones que conforman la FHaYCS, que cuentan no sólo con memorias de las huellas y marcas del Terrorismo de Estado, sino que también durante estos cuarenta y tres años de democracia ininterrumpida, han dado muestra de numerosas experiencias en clave de derechos humanos: espacios de memoria institucional, señalizaciones de sitios de memoria, actividades educativas y prácticas de enseñanza alusivas, producción de contenidos y saberes específicos en torno a las voces de estudiantes, docentes y personal de la comunidad, como así también propuestas culturales y artísticas.

Por otra parte, desde el año 2021, la Secretaría de Escuelas diseñó un espacio para la construcción colectiva que posibilita la reflexión de las efemérides en perspectiva crítica: Intersticios, Efemérides otras. Pedagogías, Memorias y Derechos Humanos, una apertura a pensar en otras pedagogías, en

intersticios que posibiliten tramar nuevos sentidos acerca de nuestro pasado reciente. Esta propuesta, es llevada adelante por el equipo de asesoría pedagógica de la Secretaría, junto a los equipos de conducción institucional, para llegar con propuestas, orientaciones y sugerencias didácticas para las y los docentes.

De este modo en el año 2024 se desarrolló de la Agenda M bajo el lema “Esperanzas colectivas y desafíos epocales”, mientras que en 2025 se trabajó desde “Identidades y memorias colectivas. Revisitar la historia en clave de derechos”. Para el ciclo lectivo 2026, se entrecruzan los recorridos hasta aquí esbozados con un hito insoslayable de nuestra historia: cincuenta años del último golpe de estado cívico militar en la República Argentina. De esta manera y en consonancia con los ejes propuestos por la Dirección de DDHH y Participación Ciudadana de la UADER: “50 años del Golpe, Nunca Más. Por una sociedad democrática, inclusiva y en clave de derechos”, nos proponemos un itinerario escolar denominado: “Escuela pública, imaginación, creatividad y experimentación para entrelazar pedagogías y memoria”.

Constituyen algunos de los objetivos de la propuesta el poder profundizar las líneas de acción y abordaje curricular que se sostienen año a año; la sensibilización y concientización sobre los Derechos Humanos desde los ejes que constituyen los pilares de la propuesta; la problematización de las hegemonías sociales, culturales, económicas, políticas y lingüísticas desde el tiempo presente; y la construcción y socialización de producciones académicas y artísticas en torno a las temáticas.

Formación permanente y sostenimiento de las pedagogías de la memoria

Desde el año 2012 se vienen desarrollando concursos para conformar los equipos directivos de las Escuelas de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. Por este motivo se han diseñado diversas propuestas formativas en pos de promover el abordaje de diversas problemáticas inherentes al gobierno de lo escolar.

Entre los años 2013 y 2014, se llevó a cabo el Proyecto “Seminario Reflexiones en torno a la gestión educativa”. En 2017, la Secretaría de Escuelas desarrolló las “Jornadas de capacitación para la gestión directiva en las escuelas de la FHAYCS”, que fueron declaradas de interés institucional a través de la Resolución N 0553/17 CD. Estas instancias estuvieron destinadas a estudiantes universitarios, docentes, postulantes a cargos de gestión directiva y equipos directivos de las escuelas de la FHAYCS.

Iniciado 2025, se asume el compromiso de dar continuidad a las acciones formativas, atendiendo a la complejidad social del tiempo presente, como así también las problemáticas socio-educativas actuales. En este sentido resulta un desafío poder abordar el espacio de gestión educativa, desde perspectivas transversales que analicen aspectos vinculados con las culturas institucionales, la construcción de la autoridad, la circulación de la información, las prácticas democráticas, los sentidos del trabajo pedagógico, los vínculos intersubjetivos, la administración, los roles, las funciones de los diferentes actores institucionales

y las estrategias de acompañamiento a los mismos, asumiendo que:

El acompañamiento supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede. Sin este reconocimiento, se corre el riesgo de vivirse a uno mismo desligado de todo conjunto y de no percibir la continuidad, sujeta a interrupciones, de un devenir histórico, de uno mismo, de las organizaciones escolares, de todo sujeto. (Nicastro y Greco, 2006, p. 107).

Para visibilizar las complejidades que hacen de las escuelas preuniversitarias un ámbito académico privilegiado con especificidades y características particulares, se reconoce la responsabilidad de la Facultad como ámbito de producción y difusión de conocimientos. De allí, la importancia de desarrollar propuestas formativas sobre conducción directiva que posibiliten la construcción de marcos reflexivos y de acción para el colectivo docente que aspire a concursar espacios de gobierno de las instituciones escolares, reconociendo el carácter artesanal de las prácticas vinculadas con la gestión educativa según las características de los contextos y la concepción de gobierno no como algo cerrado, ya concebido, sino como una intervención desde lo colectivo, habilitando la reflexión junto a otros/as, que permita a su vez, hacer de lo dicho otros decires, como lo expresa Mercedes Minnicelli (2014).

Algunos interrogantes que nos permitieron pensar en las implicancias de los DDHH en la conducción directiva, atravesaron los contenidos del Módulo 1: La escuela como parte del sistema de protección integral de infancias y juventudes y el inicio de la propuesta fue a través de la presentación realizada

por la Dra. María Virginia Pisarello. Las y los asistentes, pudieron dar cuenta de la relevancia de los DDHH en el ámbito escolar, siendo un eje que posteriormente incluyó otras temáticas, tales como la ESI, la perspectiva de género, entre otras.

Reflexiones a modo de conclusión

Hemos presentado aquí una breve reseña acerca de la importancia que adquieren los ámbitos de definición institucional para el diseño de estrategias de generación y sostenimiento de las pedagogías de la memoria.

Estamos convencidos que el equipo directivo y/o de conducción, se constituye desde el lugar de referente: es quien acompaña, sostiene, crea condiciones de posibilidad para que docentes y personal no docente puedan desplegar todas sus capacidades, aspirando a que la escuela desarrolle plenamente su función de enseñanza, y que las y los estudiantes construyan aprendizajes de mayor intensidad.

Adhiriendo a políticas de principalidad en educación, consideramos que gran parte del marco normativo institucional se ha establecido desde un sentido amplio de educación como derecho. Y si bien no desconocemos las resistencias que existen al respecto, sostenemos la relevancia de profundizar en los marcos normativos y teóricos de los enfoques que los sustentan, dado que:

aún reconociendo las limitaciones y dificultades de instalar sentidos cada vez que se proponen nuevos marcos políticos, entendemos que los discursos y conceptualizaciones que se desarrollan y sostienen desde una política educativa, en el contexto mayor de una política pública, tienen la potencia de definir la agenda e introducir nociones. De aquí que importa analizarlos y tenerlos en cuenta, ya que forman parte del marco contextual en el que los directores y directoras van configurando su rol. Esto quiere decir que los sucesivos discursos y mandatos político- pedagógicos van integrando, en mayor o en menor medida, la construcción conceptual que los directivos hacen para autodefinirse y argumentar sobre sus tareas (Sverdlick *et al.*, 2017, p. 17)

Comprendemos además, que en lo que refiere a la garantía de derechos para infancias y juventudes, tener en consideración los tratados nacionales y convenciones con rango constitucional, cuyos fundamentos han sido tomados por diferentes ordenanzas y resoluciones en el ámbito de la FHAYCS, supone en muchos casos ir a contracorriente de lógicas hegemónicas, lo cual suele ser motivo de discusiones y conflictos. Por ello, para pensar la conducción en las escuelas preuniversitarias como la argumentación y el sostenimiento de las políticas educativas, es necesario poder dar cuenta en un sentido amplio de lo que supone la educación en derechos humanos y su relevancia para el funcionamiento escolar.

Referencias

- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2018). *Didáctica de la gestión-conducción. Pedagogía del territorio. Prácticas y competencias argumentativas*. Noveduc.
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2017). *La complejidad de la gestión escolar. Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc.

Construir Universidad en clave de DDHH

La radio como territorio comunicacional y pedagógico

Sebastián Barrionuevo Sapunar

sebarrionuevo23@gmail.com

Gisela Lucía Fabiani

gisy5369@gmail.com

Fany Patricia Coronel

fanypc03@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

*Derechos Humanos – Curricularización
Radio Universitaria*

Introducción y Contexto Normativo

La construcción de una universidad fundamentada en los Derechos Humanos es un pilar indispensable para consolidar y defender el sistema democrático. Esta meta exige un compromiso activo y coordinado de todos los miembros que integran la comunidad educativa. En el escenario de la educación pública argentina, el Acuerdo Plenario N° 1169/22 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) posee un rol estratégico. Este documento institucionaliza el soporte técnico y político necesario para implementar la curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos universitarios. Incorporar estos saberes de forma transversal implica superar las reformas de los planes de estudio tradicionales. Requiere transformar profundamente las prácticas pedagógicas cotidianas y fortalecer los vínculos con los territorios donde las instituciones se insertan. Estas transformaciones se coordinan operativamente a través de los nodos de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH).

Como centros de desarrollo para la cultura y la ciencia, las universidades deben trascender las

aulas escolares. Tienen la responsabilidad social de compartir y construir conocimientos mediante un diálogo horizontal con la comunidad. En esta labor, la radio universitaria surge como una de las herramientas más potentes y eficaces. Este sistema de medios públicos nació históricamente con el propósito explícito de democratizar el acceso al conocimiento general y consolidar las políticas de extensión universitaria. La radio permite incorporar las demandas e informaciones de diversos estamentos comunitarios. Al hacerlo, transforma a los ciudadanos y actores sociales en gestores directos de sus propios discursos. La relevancia de la radiofonía se sostiene en su vínculo intrínseco con la percepción sonora humana, su bajo costo productivo, su amplia cobertura geográfica y su vigencia temporal constante.

La Comunicación Universitaria en la Era Digital

El contexto comunicacional contemporáneo está caracterizado por una era hiperconectada donde

proliferan la desinformación estructural y los fenómenos de posverdad. El entramado global de noticias falsas (fake news) opera apelando directamente a las emociones de las audiencias, con lo cual desplaza la rigurosidad fáctica de los hechos objetivos. Frente a este panorama regresivo, las producciones comunicacionales de las universidades públicas actúan como espacios fundamentales para la disputa de sentidos y la resistencia democrática. El desarrollo tecnológico del siglo XXI ha modificado los paradigmas de los medios. Mientras que en el siglo XX la radiofonía clásica acortó distancias geográficas y reinventó los lazos comunitarios, internet democratizó por completo la producción de contenidos.

Las audiencias actuales han dejado de ser receptores pasivos de información. Se han transformado en coproductores y ciudadanos interactivos que exigen una participación directa en la construcción de narrativas. Esta intervención activa resulta clave para analizar críticamente los acontecimientos y enfrentar los discursos de odio contemporáneos. En términos teóricos, el lenguaje radiofónico se constituye por formas sonoras y no sonoras combinadas: la palabra articulada, la música, los efectos especiales y el silencio. La significación final de estos elementos está determinada por la percepción auditiva y la capacidad imaginativo-visual de los oyentes. Bajo este marco conceptual y normativo, el Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) diseñó un Proyecto de Extensión e Intervención concreto. Este proyecto se materializa mediante la producción y emisión de un programa semanal en Radio Universidad (FM 92.9).

La iniciativa se define como una acción político-educativa diseñada para propiciar el debate y el intercambio de ideas desde la perspectiva de los derechos humanos. Su propósito central es consolidar una plataforma institucional de amplificación que potencie el diálogo colectivo y diversifique las voces de la comunidad. El proyecto busca trascender los límites de la radiodifusión tradicional mediante una transición planificada hacia los entornos digitales. Los entornos virtuales representan el escenario clave donde las emisoras públicas actuales resignifican su función pedagógica y ratifican su compromiso social. La presentación y socialización de esta experiencia en el Segundo Congreso de Derechos Humanos del Norte Grande Argentino ratifica la voluntad política de la UNSE de garantizar la democratización de la comunicación en la región.

Objetivos del Proyecto Político-Educativo

El proyecto define un rumbo claro mediante un objetivo general y múltiples metas específicas enfocadas en la transformación institucional:

- **Objetivo General:** generar espacios de comunicación con perspectiva de derechos humanos en la UNSE mediante el diálogo intersectorial entre docentes, estudiantes y nodocentes para fortalecer la participación democrática universitaria.

- **Promoción de la Curricularización:** impulsar la incorporación efectiva y transversal de los derechos humanos en los planes de estudio de todas las carreras de pregrado, grado y posgrado de la universidad.
- **Fortalecimiento del Diálogo Institucional:** consolidar el intercambio sistemático de reflexiones con el Comité Ejecutivo del Área mediante la participación activa de representantes de cada unidad académica.
- **Articulación en Red:** difundir e intercambiar los trabajos, experiencias y propuestas que se desarrollan en conjunto con las universidades miembros de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN.
- **Memoria Histórica:** desandar, revisar y poner en valor el camino histórico recorrido por la sociedad argentina durante los 40 años de democracia ininterrumpida.
- **Visibilización de la Extensión:** poner en valor y difundir en el espacio radiofónico los proyectos de extensión e investigación abocados a los derechos humanos, transformando la radio en una plataforma de inclusión social.

Metodología y Fundamentación Teórica

La base metodológica del proyecto se sustenta en el concepto de comunicación emancipatoria. Esta corriente teórica emerge de la convergencia

de intereses entre los movimientos sociales, los colectivos ciudadanos y los sectores históricamente postergados de la sociedad. Estos grupos disputan de manera permanente el derecho humano a la producción y transmisión de contenidos propios. En este marco, la radio de la UNSE se constituye como una plataforma democrática y estratégica de comunicación interactiva para audiencias internas y externas. Los medios públicos y comunitarios no deben ser considerados meros difusores técnicos de información. Son espacios de resistencia cultural y articulación política frente a la mercantilización global de los discursos.

Las emisoras universitarias asumen un rol político-pedagógico central en la socialización del conocimiento científico, la democratización cultural y el cumplimiento de la misión extensionista de la educación superior. Desde una perspectiva operativa y discursiva, la radio de la universidad pública debe funcionar en tres dimensiones simultáneas:

- Como un laboratorio de experimentación sonora y discursiva.
- Como un dispositivo de divulgación científica, social y artística.
- Como un ágora democrática destinada a la deliberación de problemáticas comunitarias.

La radio representa un espacio privilegiado para que las diversas identidades y nacionalidades ejerzan plenamente su derecho humano a la comunicación. Es un medio sustentado en la oralidad y en la potencia de la palabra hablada, caracterizado por su bajo costo productivo y su alto impacto

socio-cultural. El medio funciona además como una ventana hacia la interculturalidad que, con el respaldo del sector público, debe velar por las garantías ciudadanas fundamentales.

Los derechos humanos no son concesiones estáticas ni meras abstracciones de carácter jurídico. Son el resultado directo de las luchas sociales e históricas y de los conflictos políticos de donde emergen los sistemas normativos que los protegen. En la dimensión comunicacional, garantizar el acceso igualitario a una vida digna exige democratizar de forma efectiva la palabra. La vulneración de los derechos comunicacionales afecta de manera directa a las comunidades rurales e indígenas del territorio. Estas poblaciones han sido sistemáticamente invisibilizadas y excluidas por los relatos hegemónicos de carácter centralista. Por lo tanto, la asignación y la defensa de las frecuencias de radio universitarias operan como un acto de reparación histórica y de posicionamiento político de las subalternidades.

Repensar los procesos comunicacionales desde una matriz comunitaria obliga a las instituciones educativas a asumir la producción de contenidos en sintonía con las transformaciones socioculturales de su entorno. Bajo estas premisas, transformar el dial radiofónico en un canal permanente de promoción, defensa y debate sobre los derechos humanos se valida semanalmente en el aire de Santiago del Estero. El programa titulado “Los derechos y su trama”, producido por el Área de Derechos Humanos de la UNSE, materializa de forma empírica esta política institucional. Consiste en un proyecto comunicativo fuertemente territorializado que

disputa los sentidos de la época y democratiza el espacio público mediante la implementación de una pedagogía de la escucha.

Núcleos Centrales, Avances e Historia Institucional

La UNSE posee una extensa trayectoria en la defensa y promoción de los derechos humanos dentro de la región norte de Argentina. Este camino institucional se inició formalmente en el año 2003 con la creación de la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS-UNSE). Posteriormente, este trayecto se consolidó a partir del año 2019 con la institucionalización del Área de Derechos Humanos dependiente directamente del Rectorado. El desafío de la curricularización de estas temáticas se asume como un trabajo gradual y continuo. Su punto de partida es el reconocimiento mutuo entre los sujetos que habitan el espacio académico: los docentes en la planificación de sus asignaturas y los estudiantes en sus vivencias cotidianas. Avanzar en esta línea de gestión requiere valorar y revisar constantemente las experiencias acumuladas en docencia, investigación y extensión, asumiendo que los derechos humanos constituyen un eje transversal de las políticas universitarias.

Esta perspectiva político-educativa confronta de manera directa con aquellas visiones tecnocráticas que reducen la formación profesional a una

instrumentación técnica, al desarrollo exclusivo de competencias o a un compendio teórico-práctico cerrado. Esas visiones reduccionistas están diseñadas únicamente para responder a las demandas inmediatas del mercado laboral y financiero. Las características de los planes de estudio tradicionales y su marcado énfasis disciplinar suelen obturar el abordaje de las problemáticas de derechos humanos, lo que dificulta su inclusión formal en los niveles de pregrado, grado y posgrado. Las experiencias formativas pierden su sentido profundo si reducen la vivencia universitaria y le restan a la universidad pública su potencial crítico. La misión de la educación superior estatal es formar ciudadanos, promover la conciencia política, despertar la sensibilidad social y generar las condiciones para el ejercicio de la militancia académica, ética y política. La universidad pública tiene la responsabilidad ineludible de garantizar el derecho universal a la educación superior.

Bajo estas firmes convicciones institucionales nació el programa radial “Los derechos y su trama”. Se define como un proyecto sostenido que crece desde las bases con constancia, imaginación y compromiso militante. El programa se entiende a sí mismo como un eslabón más de la historia de la universidad, orientado a asegurar la continuidad de la militancia educativa para las futuras generaciones. El nombre del ciclo radial surge de la necesidad de visibilizar el trabajo del Área de Derechos Humanos de la UNSE y su articulación con la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDHH-CIN). Responde a una concepción dinámica del derecho que entiende que las normativas son el resultado de luchas sociales. Los derechos humanos se conciben como una gran

urdimbre colectiva que se anuda, desanuda, teje y desteje constantemente en un movimiento histórico permanente.

Esta trama conceptual toma forma concreta en las aulas de clase, en los campos rurales y en las ciudades. Es moldeada de manera cotidiana por docentes, estudiantes, trabajadores, profesionales, artistas y diversos actores sociales a través de banderas políticas, poesías, canciones, acciones y omisiones. Se trata de una construcción inacabada que demanda organización, solidaridad y procesos de escucha cotidiana desde abajo, mucho antes de que las leyes escritas lleguen a instituir formalmente los avances sociales. El documento destaca como ejemplo paradigmático de este tejido subterráneo y civilizatorio a la historia de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo. Ellas, desde el horror de la última dictadura cívico-militar, salieron a dar pasos circulares en la plaza pública y se convirtieron en maestras para enseñar a tejer la historia de los derechos humanos en democracia.

Las acciones concretas del programa radial se consolidaron operativamente durante el año 2023, coincidiendo intencionalmente con el 75º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desde ese momento, y de manera ininterrumpida, el equipo de producción adoptó como temática vertebradora el análisis pormenorizado de un artículo de la declaración internacional por cada emisión semanal. A través de la participación activa de académicos, militantes sociales y trabajadores de diversos sectores, se desmenuza el sentido y el alcance jurídico de cada artículo. De este modo, se construye una interpretación situada de este

manifiesto internacional desde el propio territorio santiagueño. Sustentar un espacio radial de estas características en Radio Universidad exige una rigurosa planificación técnico-pedagógica y un minucioso trabajo semana a semana. Este proceso es impulsado por sus conductores y productores principales: el Abogado Especialista Sebastián Barrionuevo Sapunar, el Profesor Hugo Soria Martínez, la Doctora Gisela Lucía Fabiani y la Licenciada Ivana Rustán. Ellos articulan agendas vinculadas a las efemérides históricas, la extensión universitaria y las problemáticas urgentes de la región del Norte Grande.

Conclusiones y Horizontes de Sentido

La labor de producción radial se realiza en estrecha colaboración con los miembros del Comité de Derechos Humanos de la UNSE, el cual incorpora nuevos integrantes cada año. En su desarrollo, el ciclo logró consolidar una verdadera comunidad y un tejido diverso de voces donde estudiantes, docentes, nodocentes y referentes sociales se encuentra.

Referencias

- Abratte, J. P. (2019). "Derechos Humanos y Educación Superior". En *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER.
- Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Cátedra.
- Candón-Mena, J., Benítez, J. L. y Martínez, M. (2017). "Medios comunitarios y universitarios: laboratorios de experimentación y derecho a la comunicación". *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43), pp. 89-104.
- Giavedoni, J. G. (2025). *Derechos humanos, territorio y exclusión estructural en el Norte Grande Argentino*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Grynspan, R. (2018). *La radio: el medio democratizador por excelencia*. UNESCO.
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Editorial Atrapasueños.
- López, A. (2025). *Tecnologías, desinformación y discursos de odio en la era digital*. Ediciones UNICEN.
- Manchini, M. (2020). *Postverdad y narrativas en la sociedad de la infoxicación*. Crujía.
- Manchini, N. (2014). "La democratización de la comunicación en la educación superior ¿Qué lugar ocupan los derechos humanos en la relación universidad / sociedad?" [Ponencia]. *XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)*, Lima, Perú.
- Manchini, N. (2020). "Los derechos humanos y los medios en tiempos de noticias falsas. La calle, territorio de luchas y sentidos". En *Desafíos y Paradojas de la comunicación en América Latina: las ciudadanías y el poder. Memorias GT12. Comunicación para el Cambio Social, ALAIC*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mary, L. (2024). "La radio universitaria: un vínculo vital entre academia y sociedad". *CEFADIGITAL*. Facultad Militar Conjunta.
- Prieto Castillo, D. (1998). "Comunicación educativa en el contexto latinoamericano". *Psychosocial Intervention*, Vol. 7 (3), pp. 329-346.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Prometeo Libros.
<https://doi.org/10.4000/assr.21674>
- Segura, M. S., Torres, A. y Valdés, M. (2024). "Trabajar en los medios autogestivos de Argentina (2019-2024)". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 21(40).
- Socolovsky, Y. (2017). "El derecho a la educación superior y la función de la universidad pública". En IEC-CONADU (coord.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU.
- Von Ihering, R. (2025). *La lucha por el derecho*. Praxis Jurídica Ediciones.
- Zemelman, H. (2021). "Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas". *Espacio Abierto*, 30(3), pp. 234-244.

¿Qué, cómo y para qué recordar en la universidad pública?

Karen Noemí Balcar

karen.escuelalujan@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Memoria - Educación - Universidad

Introducción

La Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) marcó un antes y un después respecto de la inclusión de la memoria en las aulas argentinas, estableciendo la incorporación de la enseñanza sobre la última dictadura en los contenidos curriculares comunes en todas las provincias (NAP). En el marco de esta ley, se creó el Programa Educación y Memoria, el cual plantea una política pública educativa específica con el objetivo de acompañar la difícil tarea de enseñar temas complejos y dolorosos.

La LEN establece como uno de sus objetivos “reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

Por lo que entendemos que la universidad pública argentina es el lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías. Siendo, los docentes, quienes asumimos los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza; en donde

los temas referidos a los Derechos Humanos se convierten en la columna vertebral de la tarea pedagógica y conforman una agenda en permanente actualización.

La universidad acompaña la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa.

Atento a ello, este artículo parte de la premisa que el ámbito universitario es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos. Su objetivo es reflexionar sobre las prácticas de memoria llevadas adelante en la universidad pública. Las propuestas que deseo compartir plantean y a su vez intentan responder, desde mi lugar de docente de la cátedra “Derechos Humanos y Memorias Sociales”, a las preguntas, qué, cómo y para qué enseñar el 24 de marzo.

En este marco, y recuperando las políticas de memoria de la FHayCS en relación al “24 de marzo:

Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia” el presente artículo se desglosa en tres partes. En la primera y bajo el título La escuela como espacio de memoria presento la jornada “Pedaleamos Memoria” llevada a cabo desde la Universidad Autónoma de Entre Ríos y sus cuatro facultades, con el propósito de favorecer el ejercicio vivo de la memoria colectiva.

Y en conclusiones esbozo reflexiones que emergen de la experiencia anteriormente narrada y como un modo de tender puentes y acercar algunas lecturas posibles para pensar y hacer memoria en la universidad hoy, deseando aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas.

La universidad como espacio de memoria

Bajo la consigna “Pedaleamos Memoria”, la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), junto a diversos organismos, convocó el día sábado 26 de marzo del 2022, a las 15:00, en la ciudad de Paraná una actividad social de sensibilización para conmemorar el 24 de Marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

La jornada Pedaleamos Memoria consistió en realizar un recorrido grupal en bicicleta por lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención (CCO) durante la última dictadura además de otros sitios y espacios emblemáticos para la fecha; partiendo desde Plaza Mansilla hasta llegar

al Campus Universitario, calle El Paracao 961 de la ciudad de Paraná.

Asimismo, participaron de la organización, la Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Gobierno de Entre Ríos; el Registro Único de la Verdad; la Municipalidad de Paraná y la agrupación H.I.J.O.S.

UADER adopta, desde su normalización (2012) aún el compromiso de actores institucionales y no institucionales, como así también de los organismos de derechos humanos de la región para producir aportes para la constitución de un campo de debate y reflexión capaz de incidir, en la comprensión del pasado y del presente desde una mirada crítica (Badano, Pisarello, Ramírez, 2019:106)

El recorrido de la bicicleteada estuvo organizado en cuatro tramos y se extendería por casi 10 km. En cada parada o punto alusivo se podía acceder por celular y escaneando un código QR, a una lista de Spotify con una reseña geográfica e histórica sobre el lugar.

El primer punto salía desde calle Santa Fe hasta Alameda de la Federación, para pasar por el destacamento de la Policía Federal. De Alameda hasta calle Buenos Aires, pasando por el Museo Provincial de Bellas Artes y siguiendo hasta calle Enrique Carbó, para pasar por el Monumento a la Memoria en Plaza Sáenz Peña.

De Carbó, desvió en calle Cura Álvarez hasta Bv. Racedo y por ésta hasta Avda. Ramírez. De aquí hacia el sur, desvió en calle Pasteur, pasando por la Unidad Penal N°1 “Juan José O’Connor”

El segundo tramo partió desde la Unidad Penal, por calle División Los Andes hasta Santos Domínguez y por ésta hacia Avda. de las Américas

hasta Pronunciamiento y por ésta hacia Avda. Ejército, para dirigirse al Hospital Militar. El tercer tramo inició desde el Hospital Militar por calle Alvarado hasta calle Tomás Guido, para pasar por la Escuela Primaria N°185 “Coronel Álvarez Condarco”. Por último el cuarto tramo comenzó desde la Escuela para finalizar en el Comedor Universitario ubicado en el Campus6 de UADER, donde se plantó un árbol y se hizo el cierre de la actividad.

La pedaleada no solo fue una forma creativa y significativa para recordar y construir memoria en la comunidad universitaria, involucrando a todos sus miembros; sino que implicó desde otros actores de la sociedad, involucrarse y comprometerse en este trabajo, que no comenzó ese día de fiesta.

A continuación contextualizo y luego describo el trabajo realizado en la Escuela N° 185 (comienzo del tramo IV) por docentes y alumnos/as para el día de la bicicleteada, ya que ese día estarían sus producciones colgadas en la entrada de este punto para recibir a los participantes y de un modo muy creativo hacer memoria.

Esta institución, ubicada entre las calles Guido Espano y General Alvarado se encuentra señalizada desde el año 2013 luego de la sentencia de la Megacausa Área Paraná, en la cual cuatro testigos identificaron a la escuela como parte de la estructura de CCD que funcionaba en nuestra ciudad. Allí se fijó una placa que plantea que la escuela funcionó como “uno de los centros clandestinos de detención y tortura que se instaló

en el país para cometer los crímenes más atroces contra la vida y dignidad de miles de hombres y mujeres, estudiantes, trabajadores y militantes políticos”.

Este acto de reconocimiento y descubrimiento de placa se realizó en un salón repleto de niños y maestros, y colmado de bullicio y alegría, se reivindicó a la vida y la esperanza por sobre la muerte, la desaparición y la tortura. Fue organizado por entidades del Gobierno de la Provincia dedicadas a los Derechos Humanos y la Memoria, bajo la consigna “Memoria, Verdad y Justicia a 37 años de la última dictadura cívico-militar y a 30 de la recuperación democrática”. En este contexto, Eduardo Ayala, integrante de la Asociación de Familiares y Amigos de Desaparecidos de Entre Ríos -AFADER-, destacó que “se dio particularmente esta contradicción, que un lugar donde se forman alumnos y mejores personas fue utilizado para la tortura y la muerte”

Dada su proximidad a las dependencias del Ejército, se encuentra frente al “Escuadrón De Comunicaciones Blindado 2”, la institución que nos ocupa fue un punto estratégico durante las vacaciones iniciadas al final del año lectivo 1976, puesto que en ese momento las fuerzas armadas podían disponer de las aulas sin restricciones horarias.

Los sobrevivientes de este CCD declararon que en una de las aulas las víctimas eran mantenidas en cautiverio y sometidas a torturas. Había una cama en donde eran estaqueados al momento del interrogatorio. Los sobrevivientes recuerdan que desde el lateral de la misma se podía ver la cúpula

de la Iglesia del Cristo Redentor. Ellos detallaron ante la justicia que la construcción tenía los pisos color rojo, una galería techada por la que se debía pasar para llegar al baño y pudieron reconocer que frente a la escuela existía una cancha de fútbol separada por un alambrado.

Por este motivo, la escuela Álvarez Condarco se ha transformado en un sitio emblemático para pensar la represión en la región.

En entrevista con un docente¹⁰ de la escuela, señalaba que para organizar el día de la bicicleteada, primero “Fueron de la facultad, en primer lugar hablaron con el equipo directivo y supervisora a partir de ahí se pactó el día y horario. Luego se bajó información a los docentes para que durante esa semana trabajen junto a sus alumnos el tema de verdad justicia y memoria [...] desde Nivel inicial hasta sexto grado. Nivel inicial plasmó en afiches luego de haber trabajado con cuentos; algunos pusieron sus manos o realizaron la silueta como símbolo de los desaparecidos. Los estudiantes más grandes trabajaron el tema de abuelas de plaza de mayo y el símbolo del pañuelo. Otros realizaron la leyenda Nunca Más....viendo su significado. Todos los trabajos fueron colgados en la puerta de la escuela para recibir a los ciclistas. Se eligió nuestra escuela como punto de paso, por ser un lugar donde hubo detenidos en la época de la dictadura. Hubo otros lugares de paso de la bicicleteada por ejemplo cárcel, hospital militar etc.”

En efecto, este tramo de la bicicleteada, la escuela se ha erigido como un espacio de lucha “entre quienes intentan transformar su uso y de esa manera borrar las marcas identificadoras que

revelan el pasado, y otros actores sociales que promueven iniciativas para establecer inscripciones o marcas que los conviertan en vehículos de memorias, en lugares cargados de sentidos.”

Conclusiones

Con esta propuesta podemos comprender y poner como bandera la relación ineludible con la memoria. La cual ha ido tomando distintas formas en nuestro país desde el retorno de la democracia hasta nuestros días.

Las políticas de memoria se sostienen sobre la construcción de una pedagogía de la memoria y es en este contexto que la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en particular la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, operan como “vectores de memoria” [...] se “hacen acto” y se inscriben en todos y cada uno de los cuerpos de los sujetos que sostenemos la institución con nuestras prácticas cotidianas. (Badano, 2017: 31)¹². La política institucional y académica de la Facultad asume el compromiso con el derecho a la educación, concibiéndola como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

“La memoria no trabaja para el pasado, la memoria trabaja para el futuro” (Badano; 2023)¹³. Que la memoria sea un tema de la escuela y la universidad, es una gran apuesta a futuro, un resguardo para que las nuevas ciudadanías construyan reflexiones

críticas sobre nuestro pasado y sobre las políticas negacionistas.

En este sentido serán mucho los recortes posibles y las puertas de entrada que pueden proponerse desde la enseñanza para aproximarse a conocer este pasado complejo.

Referencias

- Badano, M. del R., Ramírez, R. M. y Pisarello, M. V. (2019) *Las memorias en la Universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario*.
- Pisarello, M. y Balcar, K. (2018). "La memoria y el olvido en una escuela que fue Centro Clandestino de Detención. La señalización de la escuela Alvarez Condarco de Paraná". *Clío y Asociados* (27), 59-70. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9485/pr.9485.pdf.
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*.
- Carnovale, V.a y Larramendy, A. (2023). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". *Sociales y escuela*. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/44>.
- Pineau, P. (2014). "Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)". *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan./mar. Editora UFPR.

Apuestas institucionales, transversalización y curricularización de los derechos humanos en la UNLP

Elba Verónica Cruz

cruzveronica323@gmail.com

María del Pilar Reija

pili.reija@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Formación
Transversalización*

Introducción

Desarrollamos esta ponencia en el marco de la experiencia de trabajo colectivo inscripta en la política de derechos humanos de la Universidad Nacional de La Plata, conmovidas por la avanzada de proyectos neoliberales de ultraderecha que precariza las condiciones de vida de las mayorías avasallando los derechos humanos. Estos poderes fácticos confrontan material y simbólicamente a la educación superior pública, pugnando por convertirla en una mercancía, desconociendo su condición de derecho humano y bien público y social.

Esta realidad nos convoca a desplegar un trabajo político e institucional en pos de ir forjando una Universidad pública al servicio de un proyecto de país más justo e igualitario, donde la dignidad humana sea realizable. Desde esta posición, entendemos la importancia de revisar críticamente los procesos de formación, curricularización, transversalización e institucionalización de los derechos humanos recuperando las interlocuciones con la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (RIDDHH-CIN). Procesos que nunca se dan en el vacío,

sino en un marco institucional y social que les da entidad y dinamismo, y que en el caso de nuestra Universidad procura ser fortalecido mediante la creación de una Dirección de Formación en Derechos Humanos y Políticas de Igualdad en la órbita de la Secretaría antes mencionada, como espacio específico y sumamente necesario para avanzar en la concreción de los objetivos propuestos por la RIDDHH (2022) en vinculación con la curricularización y la transversalización de los derechos humanos en el ámbito universitario.

Al reconstruir de manera abreviada los antecedentes identificamos que en nuestras universidades el trabajo en la dimensión curricular propone integrar procesualmente la perspectiva de derechos humanos en los planes de estudio de pregrado y grado, así como en los programas de las asignaturas, a fin de formar profesionales con sentido crítico y con compromiso con la memoria, la verdad y la justicia. Al respecto, las experiencias construidas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Universidad Provincial de Entre Ríos (UADER), la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires (UNICEN), la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) entre otras, son un punto de partida indispensable en virtud de los saberes y propuestas que han producido y colectivizado.

Asimismo, resultan sustantivos los aportes en este campo temático provenientes de proyectos de investigación y de la formación en posgrado que se desarrollan en diversas universidades públicas. Esas producciones ofrecen un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos importantes para materializar políticas, programas y acciones que afiancen esta tarea en términos de justicia curricular (Connell, 1997) y de educación y gestión en derechos humanos.

Desde estas consideraciones introductorias organizamos esta ponencia en tres partes. Inicialmente colocamos una referencia conceptual a la triple dimensión a trabajar en el sistema universitario público, y en nuestra universidad en particular. Nos referimos a la transversalización, la curricularización y la institucionalización de los derechos humanos. Luego planteamos un segundo apartado en el que situamos apuestas y propuestas para avanzar en este campo, identificando avances y cuestiones pendientes tomando como referencia nuestra universidad. Por último compartimos unas reflexiones de cierre para continuar los diálogos.

Transversalización, curricularización e institucionalización de los derechos humanos

Compartimos en este apartado una aproximación conceptual a las nociones de transversalización, curricularización e institucionalización de los derechos humanos, tres procesos imbricados y absolutamente indispensables para consolidar la educación superior como derecho y para contribuir a un proyecto de sociedad más justo, democrático e igualitario.

La definición de la curricularización de los derechos humanos no es unívoca, y ha sido tematizada en numerosos desarrollos teóricos en el campo de la educación. No obstante, en este trabajo la comprendemos como “[...] un proceso intencional y sistemático, mediante el cual se incorporan a los trayectos formativos académicos de los/as estudiantes diversas modalidades de formación en y desde los Derechos Humanos con el fin de propiciar la formación comprometida y crítica de profesionales con sensibilidad social” (Paola Figeroa y Rosana Ramírez, 2024:37). Recuperamos los aportes de las autoras en tanto proponen considerar a la curricularización como un posicionamiento político-pedagógico, que supone una formación fundada e interdisciplinaria en el campo de los derechos humanos y el pensamiento crítico, desde propuestas contextualizadas y territorializadas. También nos permite reconocer y asumir la tarea de desnaturalizar el saber hegemónico problematizando las situaciones de vulneración y de violación de derechos en el presente -con

su articulación dialéctica con el pasado reciente- como movimiento capaz de transformar el aula en un espacio de resistencia y controversia (Abraham Magendzo, 2000).

Desde esta perspectiva crítica entendemos que la curricularización de los derechos humanos es una propuesta decisiva para interrogar el “currículum oficial” situando que los derechos humanos son construcciones dinámicas nacidas de las luchas sociales frente a las situaciones de desigualdad, violencia institucional y exclusión. Esta lectura invita a abordarlos desde una pedagogía situada, que tome partido en favor de educar para la liberación, de democratizar la universidad y de reconocer el horizonte ético y político que direcciona nuestras prácticas de enseñanza.

Al referirnos a la transversalización de los derechos humanos en la vida universitaria, nos interesa afirmar que su concreción implica desplegar un proceso que transforme las culturas institucionales, las prácticas pedagógicas y los modos de enseñar y de aprender. DE este modo, transversalizar las perspectivas de derechos humanos en sentido amplio no es incorporar algo externo a lo preexistente, sino producir un cambio radical de lógica, repensar sociopolíticamente escenarios, políticas y prácticas instituyendo umbrales simbólicos de reconocimiento e igualdad movilizados por un horizonte emancipatorio. Es también revisar las referencias teóricas y epistemológicas desde las cuales sustentamos el currículum universitario, la investigación y la extensión, integrando permanentemente y de manera sistemática y argumentada, un enfoque

conceptual, ético y político en todas las áreas, decisiones y niveles de una institución o programa, evitando tratarlo en forma aislada o exclusiva.

Entretanto la institucionalización de los derechos humanos remite a su incorporación efectiva en la agenda universitaria, en sus múltiples dimensiones, dando lugar al reconocimiento de la fragilidad humana y consecuentemente generando mecanismos de reparación. También este proceso remite a la incorporación en la política institucional de un conjunto de demandas y reivindicaciones de diferentes colectivos. Existe un amplio consenso respecto de comprender la institucionalización de los derechos humanos a partir de su positivización, es decir a partir de su incorporación en plexos normativos que los hacen exigibles, y respecto de los cuales los Estados que los suscriben, se obligan a garantizar mediante políticas públicas efectivas e integrales. En sintonía con estas apreciaciones, la institucionalización brinda el sostén político-institucional y el marco regulatorio para instituir las dos dimensiones anteriores, y se materializa en la creación de áreas y normativas específicas que garantizan que el enfoque de derechos sea una política universitaria.

Sintetizando, la institucionalización crea el marco y las condiciones de posibilidad; la transversalización da cuenta de la perspectiva teórico filosófica con implicancias metodológicas para lograr que los derechos humanos impregnen las prácticas universitarias, mientras la curricularización orienta la necesaria reformulación pedagógica para abordar estos contenidos en la formación profesional. Estas tres dimensiones se encuentran interconectadas

en un mismo proceso que procura generar una transformación cultural integral en nuestras universidades públicas:

Jerarquización de la formación en derechos humanos en la UNLP

A partir de las consideraciones teórico-políticas desarrolladas en el primer apartado, y que enmarcan nuestro trabajo en derechos humanos en la UNLP, compartimos en estas páginas un conjunto de propuestas y apuestas que atraviesan la gestión institucional, y que nos llevaron a crear recientemente la Dirección de Formación en Derechos Humanos y Políticas de Igualdad inscripta en la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. Una decisión que da cuenta de lo construido, y que recupera como antecedente la amplia trayectoria en políticas de derechos humanos desplegadas por las áreas específicas, como así también las diversas propuestas desarrolladas por equipos docentes, nodocentes, estudiantiles en el marco de proyectos de formación de pregrado, grado, posgrado, y en actividades de investigación y extensión.

Consideramos que la creación de un espacio institucional de estas características, permite colocar una pregunta y una pausa -simbólica- para evaluar lo construido hasta el momento y generar estrategias tendientes a potenciar y ampliar las políticas institucionales en el campo de los derechos humanos.

En función de la trayectoria institucional de nuestra Universidad, y atendiendo a las conceptualizaciones abordadas en el primer apartado y las orientaciones y fundamentos trabajados por la RIDDHH, hemos

construido 4 (cuatro) lineamientos centrales que se proponen estructurar la política institucional de formación en derechos humanos. En primer lugar, la sistematización, relevamiento y análisis de las propuestas formativas existentes, con el propósito de mapear los proyectos y ofertas de formación desplegados por las distintas áreas y Unidades Académicas, y relevar las vacancias y demandas prioritarias. En segundo lugar, se propone trabajar en relación a la formación permanente en derechos humanos para todos los claustros y equipos de gestión que componen la comunidad universitaria. Asimismo, se prevé el desarrollo de una política institucional orientada de manera específica a la promoción de la curricularización de los derechos humanos, incluyendo la formación y coordinación con las áreas implicadas en su implementación. Por último, se considera como proyección de trabajo la producción de materiales pedagógicos y la sistematización y publicación de las experiencias formativas.

Esta propuesta parte de la posición compartida y explicitada en los documentos de la RIDDHH (2022), respecto a que la formación y la curricularización son dos procesos indisociables que resultan centrales hacia la consolidación de propuestas pedagógicas e institucionales críticas, que tengan como sustento y horizonte el fortalecimiento de las democracias.

En este sentido, la conformación de la Dirección supone múltiples desafíos vinculados a la coordinación interna de las propuestas desplegadas por los distintos equipos de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, como

así también la proyección de un trabajo riguroso y sostenido con las Unidades Académicas y escuelas de pregrado, y con las áreas vinculadas a la investigación, docencia y extensión universitaria.

Estos desafíos requieren desplegar estrategias colectivas en un contexto atravesado por el desfinanciamiento de la universidad pública, que atenta de forma directa sobre las posibilidades y límites de nuestro trabajo, y ante un escenario de deslegitimación y elaboración de una narrativa oficial que niega la relevancia de las políticas y movimientos de derechos humanos en su sentido más amplio. Este último punto nos invita a sostener una reflexividad crítica sobre el territorio universitario, considerando los modos en que dichos sentidos y prácticas nos atraviesan o pueden atravesarnos, y la necesidad de continuar disputando la centralidad de los derechos humanos como fundamento y como proyecto en la universidad pública.

Reflexiones finales

Los desarrollos compartidos se proponen aportar al debate en torno a los sentidos y desafíos que sustentan y atraviesan la gestión universitaria en el campo de los derechos humanos en este tiempo histórico. En esta clave, asumir una perspectiva de derechos humanos en las diversas dimensiones que integran la universidad pública, se constituye en una práctica a contrapelo, que requiere de un trabajo siempre inacabado y abierto; una posición

que tensione y desafíe la cosmovisión neoliberal dominante. Producir ese desplazamiento requiere sostener la interrogación en torno a los modos en que se (re)producen las desigualdades desde una mirada interseccional, y promover formas-otras de producción del lazo social.

La formación, curricularización y transversalización de los derechos humanos nos desafían a construir propuestas sustentadas en pedagogías críticas, desde “[...] una concepción de conocimiento como herramienta transformadora” (Paola Figueroa y Rosana Ramírez, 2024:40) que se articule a un horizonte social emancipatorio. En ese camino nos encontramos diseñando estrategias que fortalezcan el papel de la universidad pública como espacio de construcción democrática comprometida con la transformación social.

Referencias:

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Documento de Acuerdo Plenario CIN (2022). *Curricularización de los Derechos Humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas*. Recuperado de <https://www.fcejs.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/AP-No-1169-2022.pdf>

Figueroa, P. y Ramírez, R. M. (2024). “Curricularización de los Derechos Humanos en las universidades públicas: Concepciones y experiencias”. *Revista Del IICE*, 55. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/iice.n55.14781>.

Magendzo, A. (2000). “La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo”. En *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Eje 2

**Producción situada
de conocimientos en Derechos
Humanos e historia reciente
Problemas teóricos
y metodológicos en tiempos
de tecnocapitalismo**

Coordinan

Rosario Badano (UADER)

Verónica Cruz (UNLP)

Guadalupe Godoy (UNLP)

Walter Benjamin y el shock del ESMA

Santiago Pereyra Nouveliere

santiagopereyra@ffha.unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

El examen de la “Crítica de la violencia” de Walter Benjamin a partir de su recepción temprana en el Río de la Plata -particularmente a través de las primeras traducciones de su obra al castellano, localizadas en esta región- permite esclarecer las condiciones de sufrimiento y descomposición social que atraviesan nuestro país. Tanto el escrito benjaminiano como el entramado hermenéutico que suscitó ofrecen un marco fértil para interrogar la violencia en aquellas dimensiones que exceden tanto el ámbito bélico como el orden jurídico instituido. Tal como lo plantea Kaufman: “La violencia como inmanencia inescindible de la condición antropológica y teológica política, a la vez disciplinariamente concomitantes, y en términos epistemológicamente heterogéneos” (Kaufman, 2013, 225). A su vez, Roberto Esposito coincide con esta interpretación como sostiene en las siguientes líneas:

no son los sujetos quienes construyen y usan el lenguaje, sino que más bien es éste el que los constituye y atraviesa. Es el lenguaje - no solo verbal, sino también gestual, proveniente del mundo originario de los instintos de defensa y ataque - el que crea a los sujetos, en el sentido de que los sitúa en un contexto determinado y, por lo tanto, en un lugar inevitablemente marcado por relaciones de

fuerza y predominio, de desigualdades y asimetrías, de sumisión y dominio. (Esposito, 2006, 62)

Si un observador apresurado indagara, con cierta ingenuidad epistemológica, por la persistente inclinación del lector argentino a retornar una y otra vez a los repertorios teóricos europeos, ciertos ejercicios de lectura -como aquellos emprendidos desde el exilio berlinés- permitirían entrever una inconfundible particularidad, una vez atravesado un largo itinerario signado por pérdidas y desviaciones. Dicha particularidad nos habilita a comprender que la práctica interpretativa, aparentemente derivativa, de los lectores rioplatenses -que cultivaron y aún cultivan sus referencias- halla su correlato especular y mimético en la propia dinámica del mal: los perpetradores, en efecto, se nutrieron también de los modelos nacionalsocialistas europeos al trazar el siniestro designio mediante el cual ejecutaron, desde 1976 en adelante, el exterminio de los desaparecidos.

Si la primera generación pretérita de traductores y lectores de Benjamin participó de manera visible en una matriz de crítica cultural y estética, la generación letrada que lo interroga desde la ESMA lo hace atravesada por el horror dictatorial, por el

Palabras clave:

Memoria - Walter Benjamin - Ex Esma

horror de la desaparición y del exilio -tanto exterior como interior-, por la experiencia de la cárcel y la tortura. En ese contexto irrumpe la pregunta de Theodor Adorno acerca de la posibilidad de vivir después del horror, especialmente para quien ha sobrevivido por azar y a quien, en condiciones ordinarias, habría correspondido la muerte. Sin la consideración de este problema, la lectura y relectura de Walter Benjamin desde la ESMA podría reducirse a un mero gesto funcional a la lógica del mercado y al intercambio de bienes culturales, tal como esta lógica opera en el seno del mundo capitalista. Adorno señaló la frialdad como principio constitutivo de la subjetividad burguesa, sin el cual Auschwitz no habría sido factible. Por ello, quien:

lee y relee a Benjamin después del horror lo hace imbuido de la subjetividad del sobreviviente, dispuesto a oponer la memoria frente a la frialdad burguesa que promete un transcurrir indoloro en una época sin horizontes. Se trata del sobreviviente que se niega- de manera irremediable- a medrar en el olvido que toda época, pero con mayor razón la nuestra, dispone como camino trazado a la manera de una segunda naturaleza. (Kaufman, 2013, 226-227)

Se formula aquí la cuestión de la memoria en los términos que Walter Benjamin atribuye a la razón anamnética. No se trata de una indagación meramente retrospectiva, sino de un cuestionamiento que concibe el pasado como un tránsito hacia la pregunta radical por el presente en su carácter de acontecimiento, así como por la posibilidad misma de la justicia en el horizonte contemporáneo. Dicha interrogación adquiere, por consiguiente, la forma de un compromiso ético-

político que vincula la exigencia del presente con la proyección futura del “nunca más”, entendido como promesa y como barrera frente a la eventual reiteración del horror.

La filosofía de la historia benjaminiana no ha de ser interpretada, pues, como una defensa de la memoria en su función reconstructiva del pasado, sino más bien como razón anamnética: fundamento de una sensibilidad orientada a la redención de lo pretérito, desde una modalidad subjetiva que establece una correlación con el pasado en tanto referente. Tal como lo ha elucidado Yerushalmi, no se trata de una forma alternativa -reconstructiva- de recuperar lo ocurrido, sino de configurar una relación con el presente mediante un proceso de elaboración cuya dirección temporal se dirige hacia el pasado, pero sin entablar con este un vínculo referencial basado en ningún criterio fáctico que pudiera resultar familiar al trasfondo objetivista presente en ciertas referencias sociológica o filosófica. En palabras de nuestro berlinés (tesis V):

el pasado sólo cabe retenerlo como imagen que relampaguea de una vez para siempre en el instante de su cognoscibilidad [...] Por cuanto es una imagen ya irrevocable del pasado que amenaza disiparse con todo presente que no se reconozca aludido en ella. (Benjamin, 2008, 307)

La aproximación benjaminiana no se sitúa en la disyuntiva entre reconstruir u omitir los hechos del pasado, pues no se propone su mero recuerdo, sino que accede a su significación a través de configuraciones de carácter narrativo. En consecuencia, para alcanzar aquello que cabe denominar felicidad, resulta ineludible asumir el

shock y la fragmentariedad como consecuencias derivadas tanto del horror como de la lógica inherente a la modernidad, de modo que, a partir de esa operación redentora, sea posible proseguir la marcha.

Pues en la felicidad, todo lo terreno se dirige a su propio ocaso, que sólo en la felicidad puede encontrar, mientras que, por supuesto, la intensidad mesiánica inmediata, la perteneciente al corazón, del ser humano individual interno, pasa por la desdicha, por el sufrimiento. (Benjamin, 2007, 207)

Estas configuraciones narrativas -las alegorías, las formas del ensayo- no expresan un recuerdo propiamente dicho del pasado, sino más bien aquello que los muertos, desprovistos de palabra y de toda representación, nos comunican acerca del presente. Una de las alegorías que propone Benjamin en sus Tesis de la historia es la del Cronista (tesis III), quien presta atención a todas las historias e intenta recuperar la voz de los vencidos, oprimidos y podríamos agregar también de los desaparecidos. Va a narrar y experimentar sus historias desde el presente en un pasado, no como se interpreta en la historiografía positivista de Ranke, que puede ser recuperado y transformado desde el presente para que sean redimidos. Como sostiene Benjamin:

el cronista que refiere los acontecimientos sin distinguir entre grandes y pequeños tiene con ello en cuenta la verdad de que nada que haya acontecido se ha de dar para la historia por perdido. Por supuesto que sólo a la humanidad redimida le incumbe enteramente su pasado. Lo cual quiere decir que sólo para esa humanidad redimida se ha

hecho convocable su pasado en todos y cada uno de sus momentos. Y es que cada uno de sus instantes vividos se convierte en una citation à Vordre du jour: día que es el del Juicio Final justamente. (Benjamin, 2008, 306).

El pasado en su condición de presente se revela como inquietud y como ejercicio comprensivo dirigido al ahora, esto es, como una relación de un aquí y un ahora que se reconoce en deuda con lo pretérito, pero sin que ello comporte satisfacción referencial alguna. Por tal motivo, no cabe identificarlo con el recuerdo, sino con la razón anamnética o rememorativa. Lo redentivo en Benjamin -cifra de dicha operación anamnética- no constituye un mandato de redención de cuño mesiánico, según ciertas lecturas que han circulado, ni se trata tampoco de una subjetividad inscrita en el régimen de la norma, de la obediencia, de la legislación, de la culpa o del castigo. Sino una posibilidad de dar voz y justicia a aquellas voces silenciadas y tiradas a un costado por el camino de la Historia.

¿Qué efectos, qué rastros, qué inscripciones podemos discernir en el actual escenario político-cultural en relación con la violencia revolucionaria de los años setenta? Tal interrogante no atañe exclusivamente al dominio de la memoria ni al de la historia, sino a las condiciones bajo las cuales la violencia social -inmanente a la vida contemporánea común- se produce, se inhibe o es objeto de elaboración. Si atendemos a la polémica suscitada por la carta de Oscar del Barco y la sometemos a la consecuente -y quizás ineludible- gravitación benjaminiana que atravesó ciertos aspectos del debate desarrollado en la revista La intemperie, podremos considerar dicha carta no tanto como la

manifestación de un pacifismo abstracto, sino como la expresión de la violencia que toda provocación ética implica cuando el enunciador se interroga de manera incondicional por su propia responsabilidad, y al hacerlo, instala el horizonte de una interrogación de alcance general. La pregunta por la responsabilidad frente a la violencia no reproduce el ciclo del acto y su retribución, ni el del olvido y el resentimiento, ni el de la negación y el reproche, sino que indaga acerca del modo en que la violencia atraviesa los intersticios del lenguaje.

Reflexiones finales

A modo de cierre, y a la luz del recorrido emprendido, no se trata de extraer una conclusión unívoca ni de clausurar la interrogación en una síntesis reconciliadora. Por el contrario, el examen de la recepción temprana de Walter Benjamin en el Río de la Plata -y, más aún, de aquella lectura que irrumpe desde el horror de la ESMA- nos confronta con una evidencia que la tradición filosófica suele elidir: la violencia no constituye un mero accidente o una falla en el entramado social, sino una dimensión constitutiva e inescindible de la condición antropológica, teológico-política y, sobre todo, lingüística. La violencia, como ha mostrado Esposito, atraviesa el lenguaje mismo que constituye a los sujetos, los sitúa en relaciones asimétricas de fuerza y dominio, y los predispone -bajo ciertas constelaciones históricas- a la reproducción de formas extremas de exterminio.

La pregunta que persiste, entonces, no es cómo erradicar la violencia mediante un gesto fundacional o una decisión soberana -pues ello mismo acaso reinscribiría otra violencia-, sino cómo habitarla críticamente, cómo elaborarla en el plano anamnético sin clausurar su potencia interrogativa. La razón anamnética benjaminiana, leída desde el exilio interior y la experiencia del sobreviviente, no ofrece consuelo ni restitución plena del pasado. No se trata de recordar para reconstruir una totalidad perdida, sino de configurar narrativamente aquello que los muertos -los desaparecidos, los vencidos, los silenciados- nos comunican en el presente: una exigencia de justicia que no se agota en el Derecho ni se aplaca en la reparación institucional.

La alegoría del Cronista, que no distingue entre grandes y pequeños acontecimientos, nos recuerda que nada de lo acontecido está definitivamente perdido para la historia, pero ello no implica una recuperación efectiva, sino una convocabilidad que solo la humanidad redimida podría consumir. Mientras tanto, el gesto filosófico es el de la escucha atenta a aquello que relampaguea en el instante de cognoscibilidad: la imagen del pasado que amenaza con disiparse si el presente no se reconoce aludido en ella.

Así, la lectura de Benjamin desde el Río de la Plata -atravesada por la dictadura, la tortura, el exilio y la desaparición- deviene un acto ético-político que se niega a medrar en el olvido. No se trata de un ejercicio académico más, funcional al intercambio de bienes culturales en el mercado capitalista, sino de una práctica de resistencia frente a la frialdad burguesa que, como advirtió Adorno, hizo posible

Auschwitz y sus continuaciones históricas. El “nunca más” no es aquí una coartada, sino una promesa precaria y una barrera frágil, pero necesaria, frente a la eventual reiteración del horror (es importante volver a hablarlo y regresar a ello para evitar caer en el olvido o el ignorar lo que sucede, como es el objetivo de las políticas del gobierno neoliberal nacional).

En última instancia, la filosofía de la historia benjaminiana nos exhorta a asumir el shock y la fragmentariedad no como obstáculos a superar, sino como condiciones de posibilidad de una sensibilidad orientada a la redención de lo pretérito. Pues en la felicidad -esa felicidad que solo puede pasar por la desdicha y el sufrimiento- lo terreno se dirige a su propio ocaso, y en ese ocaso, quizás, se abra la posibilidad de una justicia que aún no tiene nombre, pero que la memoria herida se empeña en no abandonar.

Referencias

Benjamin, W. (2007). *Obras: libro II/vol. I*, Abada.

Benjamin W. (2008). “Sobre el concepto de historia”. En *Obras: libro I/vol. II*, Abada.

Esposito, R. (2006). “Lenguaje y violencia entre Benjamin y Canetti”. *Daimon. Revista de Filosofía*, N°38.

Kaufman, A. (2013). “Alrededor de Benjamin en la ESMA”, en Jozami E. Kaufman A. y Vedda M., *Walter Benjamin en la ex ESMA: justicia, historia y verdad. Escrituras de la memoria*. Prometeo.

Yerushalmi, Y. (1996). *El Moisés de Freud. Judaísmo terminable e interminable*. Nueva Visión.

Infancias y dictadura

Lena Dávila

davila.lena@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Infancias - Institutos de Menores - Dictadura Cívico-Militar Argentina

Nuestro país tiene un largo recorrido en la búsqueda de memoria, verdad y justicia, que le ha valido reconocimiento a nivel internacional en términos de avance de Derechos Humanos (DDHH). A poco de iniciarse el siglo XXI se inauguró un nuevo escenario político y las leyes de Obediencia Debida y Punto Final fueron anuladas, lo que permitió la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad, así como avanzar en nuevas investigaciones y causas judiciales. Durante este período se propiciaron políticas públicas de promoción de la memoria y defensa de los DDHH, que incluyeron la recuperación, resguardo y señalización de sitios de memoria -entre los que se incluye al Instituto Mercedes Lasala y Riglos (actual Universidad Nacional de Moreno y único sitio de estas características señalado hasta el momento)- y la creación de espacios de memoria donde habían funcionado Centros Clandestinos de Detención (CCD), entre otras medidas. En este contexto, aumentó la visibilización de los crímenes cometidos en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Ejemplo de ello lo constituye la apropiación de bebés y el proceso de recuperación de “los/as nietos/as”, ampliamente difundido gracias a la inmensa labor de las Abuelas de Plaza de Mayo.

Los avances en este camino no implicaron, sin embargo, la visibilización de otras formas de violencia ejercidas contra las infancias, específicamente sobre los niños, niñas y adolescentes (NNyA), hijos/as de personas detenidas-desaparecidas. Entre estas violencias pueden mencionarse la privación ilegítima de la libertad; la detención en CCD junto a sus madres y/o padres; las torturas y los abusos; el ingreso en hogares e institutos de menores tras los operativos de secuestro y desaparición de sus padres, entre otras prácticas. Al respecto llama la atención que muchos de estos NNyA (hoy adultos/as) brindaron sus testimonios en algunos de los juicios realizados en las últimas décadas y relataron las penurias que sufrieron no solo sus padres y madres, sino también ellos mismos. No obstante, en la gran mayoría de los casos sus testimonios solo fueron tenidos en cuenta en calidad de testigos de lo ocurrido a terceras personas, y no conceptualizados como relatos de sobrevivientes, víctimas infantiles del terrorismo de Estado.

A nivel académico, esta situación se ve reflejada en una mayor cantidad de trabajos acerca de la apropiación de bebés y las tramas burocráticas que posibilitaron tales apropiaciones (Villalta,

2009; entre otros), mientras que todavía son pocas las investigaciones centradas en otras violencias ejercidas sobre las infancias (sobrevivientes o no) y que profundizan su carácter de víctimas directas del terrorismo de Estado. Se destacan los artículos de Mariana Eva Pérez y Ulrike Capdepón (2022 y otros) que analizan la dimensión afectiva de las experiencias de niños/as y adolescentes atravesados por el terrorismo de Estado, la relación entre las afectaciones de las infancias producto de la violencia estatal y la capacidad de agencia infantil/juvenil, y los modos en que tales experiencias se narran en el estrado judicial y en los museos memoriales. En línea con estas investigaciones, otros trabajos dan cuenta de la presencia de niños/as en los CCD -por ejemplo, en el circuito represivo Atlético, Banco y Olimpo (ABO)- y de las prácticas represivas perpetradas sobre las infancias en estos espacios concretos (Urosevich, 2023; Goldberg, Mendizábal y Oesterheld, 2023). Dentro de este valioso campo de antecedentes la presencia de NNYA en hogares e institutos de menores; las circunstancias en las que fueron alojados en tales espacios y bajo que formas se llevó adelante su ingreso, así como las dificultades que sus familiares enfrentaron para hallarlos, entre otras cuestiones, han sido mucho menos estudiadas. Estos vacíos en las investigaciones sobre el pasado reciente dificultan no solo la comprensión y reescritura de las experiencias de los NNYA (hoy adultos/as) como víctimas directas del terrorismo de Estado, sino también su reconocimiento como tales en el marco de los procesos judiciales y a nivel de la sociedad en su conjunto, lo que perpetúa la injusticia y la impunidad.

En este marco, el presente trabajo se propone compartir los avances en torno a un proyecto de investigación en curso que tiene como objetivos analizar el papel de los institutos de menores como espacios de institucionalización de hijos e hijas de personas detenidas-desaparecidas y examinar las formas de violencia ejercidas sobre las infancias durante la última dictadura cívico-militar argentina. Como parte del marco teórico se retoma la definición de Sheila Jasanoff (2004) de coproducción, entendida como un lenguaje que permite interpretar fenómenos complejos, como lo son los procesos de búsqueda de memoria, verdad y justicia por violaciones a los DDHH. La coproducción del conocimiento de un pasado común tiene como elemento constitutivo el testimonio de las víctimas del terrorismo de estado. Este testimonio no es considerado como la sola transmisión de información de las experiencias pasadas de los testigos, sino su acción en el presente en tanto partícipes del trabajo colectivo de crear y dar forma a las representaciones de lo sucedido (Tozzi, 2012).

Metodológicamente la investigación se apoya en el relevamiento y análisis de un amplio corpus documental conformado por legajos de NNYA institucionalizados tras la desaparición forzada de sus padres; legajos producidos por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP); testimonios de NNYA sobrevivientes (hoy adultos/as), de familiares de los últimos y de agentes de las Fuerzas Armadas (FFAA) y de Seguridad brindados en distintas causas judiciales por crímenes de lesa humanidad; entrevistas semiestructuradas a trabajadores/as y

funcionarios/as vinculadas a la red de instituciones de la minoridad que desarrollaron sus funciones durante y después de la época en estudio, así como a integrantes de organizaciones de Derechos Humanos.

Una reflexión aparte merece el trabajo con fondos documentales producidos en el contexto de la última dictadura cívico-militar. El acceso a los documentos generados por el Estado resulta clave para analizar el papel institucional y las prácticas realizadas en los hogares e institutos de menores, identificar los testimonios de quienes fueron sujetos a la violencia sistemática estatal y mostrar las formas en que tales testimonios contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento del pasado reciente. En la práctica, tanto la identificación de fondos documentales, como el relevamiento de estos documentos, supuso múltiples desafíos desde el inicio de la investigación, algunos de los cuales pudieron superarse.

Si bien el relevamiento de los documentos escritos y la realización de entrevistas se encuentran aún en curso, el análisis de forma cruzada de los materiales ya reunidos permitió iniciar una etapa de construcción de casos vinculados a NNYA que fueron ingresados en hogares e institutos de menores. Asimismo, se pudo identificar que hubo hijos/as de personas detenidas-desaparecidas en por lo menos nueve institutos de menores de jurisdicción nacional, dependientes de la entonces Secretaría de Estado del Menor y la Familia, institución que estaba bajo la órbita del Ministerio de Bienestar Social. Estos NNYA institucionalizados como consecuencia directa de la acción represiva

del Estado, sufrieron además otro conjunto de violencias: los NNyA presentes en los operativos represivos vivenciaron la violencia extrema de las FFAA y de Seguridad, y el maltrato contra sus padres y madres, lo que implicó un ejercicio de la violencia hacia ellos mismos; algunos vieron como ejecutaban a sus padres o madres, mientras que la mayoría presenció el secuestro de sus progenitores/as y/o de otras personas. En todos los casos, los NNyA fueron separados a la fuerza de sus principales figuras de apego y cuidado e incluso algunos de ellos fueron abandonados en la vía pública una vez concluidos los operativos, sin ningún adulto que los pudiera contener, cuidar o evitar que sufrieran algún daño mayor. Asimismo, hubo NNyA que pasaron por un más de un instituto y grupos de hermanos que fueron separados y enviados a distintas instituciones. Si bien muchos de estos NNyA fueron recuperados por sus familiares cercanos tras intensas búsquedas, no es imposible precisar cuántos fueron ingresados en tales espacios, cuántos fueron hallados por sus familiares y cuantos podrían aún desconocer su verdadera identidad por haber mediado la adopción plena con sustitución de la identidad.

Finalmente, y a modo de cierre, es importante mencionar que el presente proyecto espera contribuir a la visibilización de la temática en estudio, así como a la producción de conocimiento científico que dé respuesta a cuestiones situadas en nuestro territorio. Se espera, además, promover la formación de redes colaborativas de conocimiento vinculadas al estudio del pasado reciente y los DDHH, que incluyan tanto académicos como a personas provenientes de ámbitos no académicos,

espacios gubernamentales y organizaciones de DDHH tanto de la provincia de Buenos Aires como a nivel federal.

Referencias

- Goldberg, C., Mendizábal, M. E. y Oesterheld, M. (2023). "Niños y niñas en medio del dolor: acerca del proyecto de investigación y muestra ¿Aquí hubo niñ@s? en el Espacio para la Memoria y la Promoción de los DDHH ex CCDTyE 'Olimpo'". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 10 (20), 16-34.
- Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge*. Routledge.
- Pérez, M. E. y Capdepón, U. (2022). "Infancias afectadas". En L. Anapíos y C. Hammerschmidt (ed.) *Política, afectos e identidades en América Latina*. CLACSO.
- Tozzi, V. (2012). "El carácter performativo de la identidad". *Intersticios*, 17(37), 107-127.
- Urosevich, F. (2023). "¿Qué hicieron con los/as niños/as...?". *Clepsidra*, 10(19), pp. 53-70.
- Villalta, C. (2009). "De secuestros y adopciones: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños en Argentina". *Historia Crítica*, (38), pp. 146-171.

Pedagogía del Control

“Subversión en el Ámbito Educativo” (1977) y el enemigo interno

Matias German Rodríguez Romero

rodriguezmatiasgerman@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Ana Paula Diaz Morales

anitainstituto22@gmail.com

IES “Dra. Carmen Peñaloza” | San Juan

Palabras clave:

Pedagogía - Subversión - Adoctrinamiento

Introducción

El presente trabajo se propone analizar el documento oficial titulado “Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a Nuestro Enemigo)”, publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en octubre de 1977.

Este texto no solo funcionó como un manual de adoctrinamiento para el cuerpo docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina, sino que cristalizó una doctrina de seguridad nacional donde la escuela y la universidad fueron delimitadas como teatros de operaciones de una “guerra total”.

Debemos recordar que el Proceso de Reorganización Nacional fue el nombre que adoptó la última dictadura cívico-militar argentina que se instauró en 1976. Su objetivo principal fue el de refundar la sociedad a través de una “doctrina de seguridad nacional”, justificando la represión y el terrorismo de Estado como una “guerra total” contra la “subversión” y cualquier disidencia ideológica.

A través de la Resolución N° 538, se estableció como materia fundamental la “erradicación de la subversión en todas sus formas” (Ministerio

de Cultura y Educación, 1977:3), legitimando una intervención profunda en la psiquis de los ciudadanos bajo la justificación de salvaguardar “objetivos ideológicos y espirituales”.

El Teatro de Operaciones Educativo

El documento parte de una premisa que redefine el conflicto social desde una óptica castrense llegando a afirmar la superación sobre el pensamiento clásico sobre la guerra. Para el mismo la guerra en la actualidad, no se libraba en el sentido tradicional de los campos de batalla, sino que proponía la existencia de una guerra “más total, menos militar, con infinidad de matices”.

[L]a agresión es total en el sentido absoluto de la palabra, finalidad es la conquista de la población mundial partiendo del dominio de la psiquis del hombre. La población es pues sujeto y objeto de la lucha. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:13)

En este marco, la subversión es definida como una agresión absoluta cuya finalidad última es la

conquista de la población mundial mediante el dominio de la moral y la conciencia del hombre (sic.).

Es una forma de reacción de esencia político-ideológica dirigida a vulnerar el orden político-administrativo existente que se apoya en la explotación de insatisfacciones e injusticias, reales o figuradas, de orden político, social o económico [...] está dirigido a la conciencia y la moral del hombre a fin de afectar los principios que lo rigen, para reemplazarlos por otros acordes a su filosofía. El esfuerzo de la subversión se concentra en los dirigentes de la estructura social [...] teniendo en cuenta la acción multiplicadora que éstos pueden producir. Por ello la acción subversiva afecta todos los campos del quehacer nacional, no siendo su neutralización o eliminación una responsabilidad exclusiva de las Fuerzas Armadas, sino del país y la sociedad toda. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:16)

Bajo esta lógica, la población civil se convierte simultáneamente en sujeto y objeto de la lucha, lo que desplaza la responsabilidad de la defensa nacional desde las Fuerzas Armadas hacia la sociedad toda. Cada argentino estaba llamado a la defensa de la nación.

En este escenario, el rol del educador es asimilado al de un combatiente, afirmando que tiene un “llamado de la patria”. El manual sostiene que los docentes no pueden desoír dicho mandato, imponiéndoles una “misión a cumplir” en memoria de aquellos argentinos que “entregaron sus vidas enfrentando a la subversión” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:6).

Esta militarización del rol pedagógico busca neutralizar cualquier disidencia, entendiendo que la

subversión local, por pequeña que sea, es siempre un “apéndice de un todo homogéneo y mundial” (p. 13) de carácter comunista, y por ende, extranjero. Esta óptica es la que justificará la intervención directa en el ámbito educativo.

Criminalización del Pensamiento Crítico y Grupalidad

El análisis del documento revela una profunda desconfianza hacia los procesos de socialización y pensamiento autónomo, y en particular, mira con malos ojos el impulso de estos por parte de la educación obligatoria. El manual identifica como procedimientos del marxismo no solo el adoctrinamiento ideológico, sino también la destrucción del concepto tradicional de familia y la integración del individuo en grupos sociales, profesionales o gremiales.

Para el texto, el desarrollo de la subversión se encauzaba “a través de varias fases” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:17), orientadas a la promoción de estos comportamientos. Al respecto, el documento señala:

el marxismo se vale de los siguientes procedimientos: a) Transformación y orientación de su personalidad, mediante el adoctrinamiento. b) Destrucción del concepto tradicional de familia [...] c) Integración del individuo al medio grupal-social donde actúa en lo local y/o territorial, bajo la conducción política-económica y subversiva del partido. d) Integración del individuo al grupo

profesional al cual pertenece, haciéndolo actuar dentro del mismo, conforme a la dirección del partido. e) La misma integración se realiza, respecto a organizaciones que actúan en la sociedad, aprovechando edades, sexo o vínculos de distinto orden [...] f) Separación de la persona con respecto a su religión. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 20)

Esta visión buscaba criminalizar la organización colectiva, definiendo a las mismas como “bandas armadas” y asumiendo que cualquier estructura social ajena al control estatal es un espacio de infiltración que busca “vulnerar el orden político-administrativo existente”, explotando injusticias tanto reales como figuradas.

La estrategia y el accionar político de la subversión, considera a los ámbitos de la cultura y de la educación, como los más adecuados para ir preparando el terreno fértil hacia la acción insurreccional de masas, ya que por medio de su acción en ellos, pretende orientar subjetivamente la conciencia de los futuros dirigentes del país. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 45)

La estrategia de control se extendió a una vigilancia microscópica del aula. El manual detalla que el accionar subversivo se desarrolla a través de cátedras y charlas informales, pero fundamentalmente mediante el empleo de bibliografía y recursos didácticos con ideologías “extrañas a nuestra nacionalidad”. También, realiza un enfoque especial en “el accionar de las organizaciones estudiantiles de tendencia marxista.” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:56). Asimismo, se procuró destacar especialmente al accionar universitario.

El “Peligro Universitario”

La universidad pública es objeto de una crítica particular. Se la acusa de haber descuidado su función social al pretender ser “diseñadora del destino nacional”, alejándose de lo que el régimen consideraba las “aspiraciones del pueblo argentino”. Se consideraba un ambiente “especialmente infiltrado”, proponiendo una categorización específica de sus componentes, de acuerdo a la incidencia de los mismos en esta “farsa”. En sus términos:

- 1) Personal jerárquico, docente y no docente ideológicamente captado, que a través de sus decisiones, charlas informales (principalmente los preceptores), desde sus cátedras, o su trabajo, difunden premeditadamente en el ámbito educativo su ideología marxista.
- 2) Personal jerárquico, docente y no docente que, sin ser racionalmente marxista, por comodidad, negligencia, temor, confusión ideológica u otras razones, realiza o permite que se realice (sin ningún impedimento), el accionar subversivo.
- 3) Empleo de bibliografía, material de enseñanza y recursos didácticos que, objetiva o subjetivamente, contienen ideología marxista u otras extrañas a nuestra nacionalidad.
- 4) Organizaciones estudiantiles que difunden ideología marxista y captan al estudiantado para el logro de sus objetivos.
- 5) Organizaciones gremiales, aprovechando la circunstancia de tratarse de un sector relegado en sus aspiraciones, movilizaban a los docentes para favorecer la obtención de los objetivos perseguidos por el marxismo. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977:48)

Como vemos, el documento clasifica al personal educativo según su nivel de riesgo: desde aquellos “ideológicamente captados” hasta quienes por “comodidad, negligencia o temor” omiten impedir el accionar subversivo. Esta última categoría es reveladora, pues establece la obligatoriedad de la delación como prueba de lealtad nacional.

Para el Ministerio, la perspectiva crítica que la universidad proponía representaba un peligro social, ya que estos ámbitos, al igual que los de la cultura, eran vistos como el “terreno fértil” donde la subversión preparaba a sus futuros dirigentes. Era menester del Estado intervenir de manera directa para evitar su “propagación”.

Ecos del Discurso en la Actualidad

Al analizar el documento “Subversión en el Ámbito Educativo” a casi medio siglo de su publicación, así como las propuestas audiovisuales contemporáneas que relatan su contenido (Anchart, 2009), resulta alarmante observar la pervivencia de ciertos núcleos discursivos en el debate público actual.

La noción de la educación como un espacio de “adoctrinamiento” que debe ser saneado, la estigmatización de la perspectiva crítica universitaria pública y la apelación a una supuesta “escala de valores” inamovible frente a ideas consideradas “ajenas”, resuenan hoy con una familiaridad inquietante.

La construcción de un enemigo interno, que en el año 1977 se configuraba bajo la figura del “marxismo” y hoy muta hacia nuevas etiquetas políticas que proponen la exclusión de sus representantes, sigue operando como una herramienta para deslegitimar la inversión en educación y cultura y/o proponer acciones de intervención directa.

Releer este documento de la dictadura permite identificar que los discursos que se presentan como novedad y que promueven la vigilancia sobre los docentes o el desfinanciamiento de la investigación académica por su contenido ideologizado no son innovaciones retóricas, sino ecos de una matriz autoritaria que hace ya cincuenta años se propuso anular la capacidad de la educación para transformar la realidad social.

Por eso, consideramos que tener memoria histórica es un imperativo ético, en favor de preservar los espacios educativos como ámbitos de promoción de la democracia y de los derechos humanos.

Referencias:

- Anchart, N. (2009) (Director). *Regístrese, Comuníquese y Archívese* [Película]. Grupo Documental Contrapicada.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a Nuestro Enemigo)*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://apm.gov.ar/periplosdememorias/1-3-B-5.html>

Los derechos humanos en las instituciones públicas

Miranda Cassino

maicass@protonmail.com

Universidad de Buenos Aires

Introducción ante una pregunta fundamental para la Argentina del siglo XXI

Las revoluciones latinoamericanas aspiraron a realizar los ideales de la libertad, la igualdad y la fraternidad. El tiempo hizo que los tres vocablos se articularan y rearticularan en diferentes formas, adoptando contenidos variables. La Declaración Universal de los Derechos Humanos condensó, en mayor o menor medida, aquellos ideales como horizonte de expectativas para el siglo XX.

Habiendo transcurrido ya un cuarto del siglo XXI, mi objetivo es activar el debate en torno de la pregunta con la que Carlos Acuña comenzaba un texto fundamental para reflexionar sobre nuestro presente: ¿son las instituciones las que forjan los procesos sociales o son los procesos sociales los que crean su institucionalidad?

Esta pregunta guía la propuesta de investigación que llevamos adelante desde la carrera de Ciencia Política (FSoc-UBA). Este interrogante nos permite adentrarnos a pensar las dinámicas que las instituciones creadas y recreadas bajo la luz

revolucionaria de los derechos humanos. Sabemos intuitivamente que cierto conjunto de temáticas conservan una discreta estabilidad a lo largo del tiempo, mientras que otras varían y mutan de forma permanente en función de necesidades nuevas. Podemos suponer que dicha reestructuración está motivada en la búsqueda de lo que antes y ahora entendemos como “bien común”. La pregnancia de los contenidos de derechos humanos logró imbricarse en cada arreglo institucional siguiendo lógicas vinculadas a lo que denomino “proselitismo de los derechos”. Este trabajo explora las dinámicas que este proceso se dio para el caso argentino desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta nuestro atribulado presente.

A 50 años del golpe militar que dio inicio a la última dictadura militar en Argentina y en el marco de un proceso de desinstitucionalización generalizada a nivel del gobierno nacional, situar la complejidad del presente en clave histórica resulta imperativo para la efectivización de las promesas del sistema democrático. Hacer un balance requiere de soporte materiales institucionales, a la par que de la sistematización de la experiencia que aportan actoras y actores clave de este proceso. Adentrarnos en un análisis de este tipo requiere

Palabras clave:

Derechos Humanos - Políticas Públicas - Estado

de un conjunto de precisiones y delimitaciones conceptuales como punto de partida.

En primer lugar resulta necesario periodizar este largo proceso, dando cuenta de los diferentes momentos atravesados, vinculados con los cambios de gobierno pero no limitados a ello. En segundo lugar es importante poder caracterizar a las/os actoras/es que intervienen en este largo proceso. Y, finalmente, adentrarnos en la explicitación de los escenarios institucionales donde se fueron desplegando acciones concretas y políticas públicas en la materia.

Respecto de esta dimensión se hace fundamental señalar a qué tipo de políticas haremos referencia. El campo de los derechos humanos comprende un horizonte por demás amplio de temáticas que van desde el juzgamiento de los crímenes de la dictadura hasta la implementación de la educación sexual integral (ESI) en el sistema educativo y la implementación efectiva de la educación en contextos de encierro, por citar ejemplos posibles. Dada esta amplitud y diversidad me parece importante señalar que en este escrito la referencia se centra en aquellas políticas del gobierno central tematizadas como “cuestiones de derechos humanos”. De esta forma quedan por fuera numerosísimas acciones públicas que tuvieron por objeto o por resultado la protección y promoción de derechos humanos. Asimismo, quedan por fuera las acciones de organismos especializados en ciertas materias de derechos humanos que fueron creados a lo largo del período como el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), el INAI (Instituto

Nacional de Asuntos Indígenas), el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades. Dar cuenta de esta amplia diversidad de acciones excede el contexto de esta presentación y, a su vez, requeriría adentrarnos en múltiples particularidades. Aun así, esta caracterización macro permite correlacionar programas y propuestas específicas y mensurarlas contra ese escenario global.

“Las cosas no se hacen solas” (y no alcanza con decir, hay que hacer)

El estudio de los procesos institucionales requiere tomar en consideración un aspecto destacado tanto por Bourdieu (2007) como, bajo su propia perspectiva, por Acuña y Chudnovsky (2013): el riesgo de desarrollar enfoques basados en “instituciones sin actores”. Esto es: estudios caracterizados por “prestar atención a los macroprocesos, perdiendo de vista u otorgando un lugar marginal a los microfundamentos de las relaciones sociales” y jerarquizando el valor de verdad y la centralidad en los procesos de la normativa y otras fuentes de información “estáticas”.

Sumado a ello existen líneas de investigación que reflexionan sobre procesos institucionales centrando la mirada en las características de quienes ocuparon cargos de relevancia dentro del organigrama estudiado. Para el caso de nuestro análisis una perspectiva de cualquiera de estos tipos resultan por demás limitadas. No podemos

reflexionar sobre la institucionalidad en materia de derechos humanos sin destacar hasta qué punto la noción de derechos humanos atraviesa y es atravesada por las subjetividades de la sociedad en su conjunto.

En este panorama podemos poner en relieve tres actores claves cuyos acuerdos, disputas y pujas modelaron el desarrollo de las políticas públicas en materia de derechos humanos. En primer lugar cabe mencionar al movimiento de derechos humanos, denominación que comprende a un amplio conjunto de personas y organizaciones para quienes este tipo de políticas tiene una centralidad fundamental tanto en sus vidas como en su trabajo y militancia. El movimiento de derechos humanos difícilmente puede ser caracterizado de forma unívoca. Hacia 1983 podemos decir que este colectivo involucraba a los “organismos históricos”, que son quienes desde la dictadura comenzaron a desarrollar reclamos por la aparición con vida de personas detenidas-desaparecidas. A este grupo se fueron sumando diferentes organizaciones a lo largo de los diferentes gobiernos y en medio de activaciones de la noción de derechos humanos asociadas a luchas políticas concretas: secciones de partidos políticos y de sindicatos, docentes e intelectuales, organizaciones de la sociedad civil vinculadas a temas específicos (que no necesariamente inscribían sus luchas en clave de derechos), centros de estudiantes de nivel medio y superior, colectivos artísticos y personas que sin estar directamente vinculadas a organizaciones encontraron en el paraguas de la lucha por la vigencia de los derechos humanos un lugar de pertenencia. Estas vinculaciones se hicieron y hacen

visibles anualmente en la marcha del 24 de marzo, en la Marcha de la Resistencia (10 de diciembre) y en otros eventos de similares características, como la marcha contra los indultos o la “Marcha del 2×1” que tuvo lugar el 10 de mayo de 2017.

En segunda instancia cabe mencionar a las autoridades superiores responsables del diseño e implementación de las diferentes iniciativas y políticas que se desarrollaron en el período. Estos/as funcionarios/as (unas 10 personas para un período de 40 años) se vincularon con la tarea y asumieron las responsabilidades de la función de acuerdo con sus características personales, estudios y trayectorias. Asimismo, el personal de gabinete y otras autoridades superiores fueron también responsables de asumir decisiones respecto del decurso institucional. Quienes ocuparon esta función fueron Eduardo Rabossi (1984-89), Alicia Pierinni (1991-97), Inés Pérez Suárez (1997-99), Diana Conti (1999-2001), Oscar Luján Fappiano (2002-03), Eduardo Luis Duhalde (2003-2012), Martín Fresneda (2012-15), Claudio Avruj (2015-19), Horacio Pietragalla Corti (2019-23) y Alberto Baños (2023-25).

En tercer lugar considero que un actor fundamental para este análisis son las/os trabajadoras/es del organismo. Estas personas son quienes a lo largo de estos 40 años se vincularon de forma directa con las políticas, se comprometieron con sus objetivos y sostuvieron las actividades, más allá de la formalidad de su relación laboral (desde las querellas y el acompañamiento a testigos hasta en cada actividad de promoción de derechos). Estas personas, con diferentes orígenes, condiciones de contratación y competencias laborales,

desarrollaron un amplio conjunto de tareas que podemos caracterizar de forma provisional y esquemática como 1) vinculadas a las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas en la dictadura y 2) vinculadas a la activación de esas experiencias para el fomento de una cultura de los derechos humanos. Ambos tipos de tareas se orientaron en función de realizar el objetivo plasmado en el título del informe de la CONADEP: “Nunca más”.

A diferencia del desarrollo de tareas en otros ámbitos de la administración pública nacional, el vínculo que se establece entre trabajadoras/es y sus responsabilidades funcionales implica de forma directa la propia subjetividad e historia personal. Así tanto en lo referido a vincularse con víctimas y familiares de víctimas como con infancias y adolescencias que se acercan al pasado reciente y tematizan experiencias presentes en clave de derechos humanos, estas personas ocuparon el lugar de mediadoras/es institucionales entre las experiencias del horror y los compromisos asumidos por el Estado en la protección y promoción de los derechos humanos. Esta particularidad de la tarea hizo que muchas personas desarrollaran gran parte de su historia laboral en esta institución. A su vez, muchas de estas personas continúan vinculadas a la institución incluso después de haber sido despedidas por las autoridades asumidas desde 2023.

¿Son los derechos humanos una política de Estado?

Reflexionar en torno de escenarios institucionales requiere comenzar por caracterizar aquello que denominamos “política de Estado”. Este tipo de acciones de orden público apuntan a desarrollar ideas y objetivos en períodos que trasciendan la temporalidad de una gestión de gobierno y, por tanto, condensan aspiraciones y se plantean objetivos en el largo plazo. En lo que hace a las políticas en materia de derechos humanos en Argentina, ya desde el 10 de diciembre de 1983 se planteó la necesidad de organizar la gestión de los asuntos públicos bajo este paradigma, en pos de la no repetición de las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en la dictadura. Este objetivo se mantuvo y desarrolló con diferentes matices, impulsos y características, sin ser cuestionado abiertamente para todo el período 1983-2023. Analicemos brevemente el proceso.

El derecho a entrar en la estadística

Florencia Wortman

profesoraflorenciawortman@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Una aproximación a la etnografía en el Censo Nacional 2022

Durante el cursado de la cátedra Antropología Cultural, de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Filosofía (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ), el equipo de cátedra decidió aprovechar la oportunidad de observar un evento de enorme relevancia para la sociedad argentina, el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, de modo que nuestras/os estudiantes pudieran apreciar una situación en la que se ponen en juego muchos de los conceptos que estudiamos en el programa (que es una introducción a la disciplina), mecanismos de relación entre la población y los organismos estatales y elementos simbólicos de hétero y autopercepción de los sujetos que habitan el territorio argentino.

La consigna del Trabajo Práctico de la cátedra Antropología Cultural consistió en la observación de una entrevista censal presencial (en su propia casa, en la casa de vecinas/os, familiares, conocidas/os, o acompañando a un/a censista en su tarea) y dos entrevistas a protagonistas de esa situación observada. Es tradición de la cátedra

proponer a las/os estudiantes una aproximación al enfoque etnográfico en situaciones de su interés, por ejemplo, actos escolares, actos de campaña electoral, inclusive se han observado audiencias de juicios por crímenes de lesa humanidad. Articulamos esta vez la experiencia de entrenamiento en las técnicas de observación y entrevista con el Censo, que coincidió temporalmente con el cursado.

A continuación se presentan algunos puntos que nos invitan a la reflexión a partir de lo reportado por las/os estudiantes en sus trabajos, pensándolos a la luz de los derechos humanos: se destacan las tensiones en torno al reconocimiento estatal de identidades individuales o colectivas (de género, étnicas y raciales) y a su lugar en el proceso mismo de construcción de las estadísticas de las que nos valemos tanto ciudadanas/os como funcionarias/os para pensar y decidir sobre nuestra sociedad.

Palabras clave:

Censo - Etnografía - Identidades

¡Qué pregunta rara!

Lo primero que suscita nuestra atención es la identificación por parte de observadores, censistas

y censadas/os de preguntas delicadas, complejas, no tan fáciles de responder. Revisemos algunos testimonios:

- ¿Qué estado anímico te produjo el ser censado?
¿Por qué?

- Un poco de ansiedad pero después, más bien, unas ganas de terminar la cuestión rápido [...] creo que es por el revelar información tan específica de golpe. Uno no va normalmente revelando información tan específica sin conocer a la otra persona.

(Entrevista a censado - por Francisco)

Algunas preguntas causaban incomodidad en ciertas personas ya que, tenían miedo de que un desconocido supiera sus situaciones de vida y datos personales.

(Reflexión - J. Ignacio y Francisco)

Lo que percibimos aquí son dos elementos intervinclados, por un lado, la sensibilidad e intimidad de la información solicitada, por otro el vínculo con la/el censista, un desconocido con quien no se tiene confianza. A pesar de esta incomodidad, las personas entrevistadas no se negaron a responder, completaron el cuestionario del censo; nos quedamos pensando si esta incomodidad tendrá como consecuencia cierto grado de reticencia a responder con honestidad y transparencia algunas preguntas, y repercusiones en la elaboración posterior a partir de las respuestas.

Al avanzar en el análisis de los trabajos identificamos con más claridad las preguntas sensibles.

- ¿Cuál fue la pregunta que más tardaron en responder?

- La pregunta que más tardaron en responder fue cuando pregunté si trabajaban porque si decían que "sí" se le debía preguntar en qué trabajaba, cuánto duraste, si trabajas en blanco o negro y mucha gente dudaba si responderla o no.

(Entrevista a censista - por Luz y Micaela)

- ¿Qué preguntas piensa que han sido más difíciles de responder?

Las preguntas más difíciles fueron el tema de los hijos nacidos, cuánta cantidad de hijos tuviste. Es feo preguntarle cuantos hijos tuviste y ver la incomodidad al responder diciendo que tuviste 4 y te quedan 2 ó 3 y hay fallecidos... ¡Ay perdón, me emociono! Para mí fue muy incómodo y muy doloroso, es muy chocante recordarle a esa persona que perdió hijos".

(Entrevista a censista - por Brenda y Evert)

- ¿Qué preguntas le han sido más difíciles de responder?

- Y creo que la cantidad de personas que viven en casa, venimos de perder a 2 seres muy queridos en menos de 3 meses...creo que fue muy doloroso de responder eso pero bueno, es su trabajo preguntar eso.

(Entrevista a censada - por Brenda y Evert)

La descripción más minuciosa de la actividad laboral y sus condiciones aflora como uno de los tópicos incómodos, podríamos intuir que se vincula con la sospecha de que puedan existir mecanismos de control sobre formas de actividad no del todo reguladas, combinada con la inestabilidad de las mismas y el temor de que, al revelar información, se acentúe esta última característica. Una lectura

a la luz de los derechos deja entrever cuán volátil se percibe su garantía por parte de los/as sujetos involucrados.

El otro elemento es la muerte, como experiencia dolorosa del fuero íntimo que se ve forzada a aparecer como dato público, lo cual además se entreteje de manera compleja con el reciente contexto de pandemia y sus trágicas consecuencias, despertando la pregunta en aquella coyuntura una sensibilidad particular.

Abrimos ahora otro apartado para hacer referencia a tres preguntas "clave", destacadas desde el discurso oficial, en torno a las cuales podemos hacer algunas consideraciones.

¿Cómo me preguntás eso?! ¿No es obvio?

En el centro de las reflexiones que surgieron en clase, luego de la realización del trabajo práctico, estuvo la pregunta por la identidad de género, incluida por primera vez en un censo, que decía: "De acuerdo a la identidad de género ¿se considera... mujer?; mujer trans / travesti?; varón?; varón trans / masculinidad trans?; no binario?; otra identidad / ninguna de las anteriores?; Prefiero no contestar".

Aquí algunas de las reacciones registradas por las/os estudiantes en las entrevistas censales presenciales:

La censista, después de un silencio, pregunta a Juana por su nombre de pila y ella da su primer nombre y se reconoce como jefa del hogar, pregunta por el sexo y ella responde rápidamente mujer, al preguntar la censista "¿se autopercibe como mujer

usted?" ella responde, con un tono irónico o burlesco, que siempre ha sido mujer.

(Registro de observación - por Francisco)

Al llegar la pregunta N°3 [...] él se incomodó un poco, también presentó cierto asombro debido a que levantó sus cejas y abrió sus ojos, luego hubo silencio durante unos segundos. Ante esta situación el censista hizo un chiste y ambos se rieron para pasar desapercibida esa situación.

(Registro de observación - por Rocío y Luciana)

[Sobre las preguntas que le llamaron la atención]
También lo del sexo, tanta cantidad de sexos, a ver si yo me veo mujer o qué se yo, porque a ver la gente que es gay, obvio a ellos sí pregúntenle si nació hombre y ahora como te sentís, ¿pero a uno? ¿Qué me van a poner a mí?

(Entrevista a censada - por Eduardo y Eliana)

Los conflictos observados fueron referidos a ciertas preguntas que eran vistas como una invasión a la privacidad de la persona, como la autopercepción de género.

(Reflexión - Luz y Micaela)

En la exposición oral en clase, las/os estudiantes mencionaron varias situaciones más en las que se registró incomodidad, sorpresa, reticencia y/o se recurrió al humor; también sabemos de un sujeto censado que respondió visiblemente ofendido repitiendo tres veces: "yo soy macho" y otra persona se resintió luego de la pregunta, a tal punto de no seguir respondiendo el cuestionario.

Sería pertinente destacar varios puntos aquí. En principio, nuevamente la cuestión de la revelación de información privada, sobrevolando aquí una pregunta en torno al criterio que distingue lo privado de lo

público, presente también en las situaciones referidas anteriormente; en segundo lugar, la confusión en torno a los conceptos de sexo, orientación sexual e identidad de género, lo cual resulta cuanto menos obstaculizador de la comprensión de la pregunta y de su relevancia; en tercer lugar, la resistencia a la formulación de la misma canalizada en la sensación de obviedad de la respuesta, dada al asumir la necesaria coincidencia entre sexo biológico registrado al nacer, identidad de género y expresión del mismo, lo cual tiene como consecuencia la invisibilización y negación de las identidades por fuera de lo cis. Esto se transforma en incomodidad, y se gestiona por vías más "duras" (como el enojo y la ofensa) o más "blandas" (como el chiste y la risa).

¿Indios y negros? No conozco por acá

Agrupamos en este apartado dos preguntas en relación al autorreconocimiento, siguiendo lo expresado por nuestras/os estudiantes:

Finalmente, con la pregunta N° 22: "¿Se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios?" Él respondió con un tono de voz alto, repitiendo 3 veces su respuesta, asumiendo que era algo evidente.

(Registro de observación - por Rocío y Luciana)

Respecto al momento del censo nos llamó la atención que los adultos mayores al responder la pregunta de la identidad de género se presentaba incómodos o con actitud defensiva a la hora de responder. También pasó con la pregunta de los pueblos originarios y afrodescendientes.

(Reflexión - Carla y Sofía)

Habían dos preguntas, una de ellas era que si te identificabas como descendiente de pueblos originarios o indígenas y otra si te identificas afrodescendiente o... bueno si tenés algún antepasado africano o negro y había gente que no captaba la pregunta y era, más que nada la de los pueblos originarios, porque acá afro es muy poca la gente, pero la de los pueblos originarios no la captaban, y yo les tenía que explicar bueno, pueblos originarios: indios o huarpes, no sé, coya... para así darles un ejemplo y pueden responder.

(Entrevista a censista - por Carla y Sofía)

- ¿Qué preguntas te parecieron raras o curiosas?

- Emm... no, por ahí lo de... si uno se reconocía como descendiente de afro... afro digamos. Me pareció raro pero al final tiene sentido digamos, si parte de lo que se busca es identificar aquella gente que todavía es o se percibe como descendiente de esa raza me parece bien pero me llamó la atención".

(Entrevista a censado - por Carla y Sofía)

- ¿Qué preguntas se le dificultaron más a la gente?

- Fueron dos preguntas. Una como se perciben, más a las personas mayores, y la otra si pertenecían a los pueblos originarios, en la mayoría de los casos tuve que explicarles porque no sabían qué era un pueblo originario.

(Entrevista a censista - por Rocío y Luciana)

Las reacciones en torno a las tres preguntas tienen en común la incompreensión, la sorpresa, la incomodidad y por sobre todo la expresión de estar respondiendo una pregunta innecesaria, dada la obviedad de su respuesta por las características observables de los sujetos censados.

Conocemos ya el proceso histórico de invisibilización, negación identitaria y exclusión sufrida por los grupos aludidos en la construcción del discurso oficial sobre la identidad nacional, de especial gravedad sobre los afrodescendientes; de este modo tenemos una muestra más del éxito de esa matriz en el sentido común y en las representaciones que guían nuestras interacciones cotidianas - incluyendo las de quienes censaron -, aún en la actualidad.

Podemos detenernos también en la emergencia de la categoría raza como forma de referirse a afrodescendientes, lo que pone de manifiesto un discurso articulado en torno a diferencias biológicas de supuesta relevancia en la distinción entre grupos humanos, que difícilmente podamos dar por desterrado.

En este sentido, algunas respuestas recogidas por nuestras/os estudiantes aluden específicamente a la persistencia de la dificultad de reconocer la existencia actual de los pueblos originarios como componente de la población argentina, y la asociación exclusiva a un pasado remoto:

- ¿Hubo alguna pregunta que le llamó la atención?
- Sí, el tema de quién descende de los indios, la descendencia. Y me llamó la atención por el hecho de que están hablando cosas muy antiguas.

(Entrevista a censado - por Eduardo y Eliana)

Venimos percibiendo hasta aquí que el enfoque etnográfico, aún a modo de ensayo (como en este trabajo práctico realizado por estudiantes), nos permite acceder a sectores de la realidad

que permanecen invisibles a otras técnicas de construcción de la información. Un caso relevante es la omisión de preguntas cuya respuesta es considerada obvia por la/el censista, y es completada por simple observación, según reportan nuestras/os etnógrafas/os:

Por otra parte, notamos ciertas actitudes etnocentristas cuando los censistas decidían omitir preguntas obligatorias relacionadas a la identidad de género y a la identidad cultural que cada persona posee.

(Reflexión - J. Ignacio y Francisco)

Contrastemos esto con el discurso oficial presente en la página web del Ministerio de Cultura, correspondiente a la gestión anterior del gobierno nacional:

El Censo [...] permite la incorporación de nuevas preguntas que reflejan algunos cambios importantes de la sociedad. En la edición 2022, por primera vez toda la población tiene la posibilidad de responder sobre autorreconocimiento étnico (pueblos indígenas u originarios y afrodescendientes) e identidad de género, reflejando la diversidad presente en nuestro país. Esto será un insumo importante para la ampliación de derechos desde la gestión pública, pero además permitirá que más argentinos y argentinas puedan ejercer un derecho humano fundamental: el derecho a la identidad.

Podemos poner en tensión esta universalidad del derecho, dada por sentada en lo formal, con las conductas registradas en algunos trabajos etnográficos; coherentes a su vez con las representaciones que sabemos naturalizadas en nuestra sociedad, que operan fuertemente aun

cuando se capacite a las/os censistas en sentido contrario.

Nuestras/os estudiantes también reflexionaban en esta dirección, al decir:

El hecho de que algunas personas se incomodan o sorprendan sobre otras realidades que son completamente distintas a las suyas nos permite dar cuenta del gran paso que aún nos falta hacer como sociedad.

(Reflexión - por Eduardo y Eliana)

Palabras finales

Hemos abierto aquí una pequeña ventana que nos permite mirar con otros ojos el proceso de construcción de los datos estadísticos con los que contamos.

Es posible que la enorme magnitud del operativo del Censo nuble la vista respecto de las situaciones sociales concretas en las que se recoge la información que luego se procesa, interacciones entre sujetos con instrumentos contruidos socialmente y en contextos particulares. A través de la mirada de nuestras/os estudiantes hemos podido acercarnos a esas situaciones y plantearnos preguntas significativas para avanzar en la comprensión de su complejidad.

Negacionismo, sentido común y subjetivación

Memorias en disputa, violencias históricas
y condiciones sociales de reconocimiento en la Argentina contemporánea

Tatiana Richardet

tatiana.richardet@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

*Negacionismo - Subjetivación Política - Sentido Común - Violencia por Razones de Género
Terrorismo de Estado - Discurso Social*

Introducción

A cincuenta años del último golpe cívico-militar en Argentina, los discursos negacionistas no constituyen un fenómeno marginal ni residual. Su circulación -en el espacio público, en los entornos digitales, en las instituciones educativas y en el sentido común- habilita interrogarlos como procesos que articulan dimensiones políticas, sociales, culturales y subjetivas. Más que la negación explícita de hechos históricos verificables, el negacionismo opera interviniendo sobre las condiciones sociales de reconocimiento de la violencia: Desplaza determinadas experiencias hacia zonas de relativización, banalización o invisibilización, y reorganiza los marcos interpretativos desde los cuales ciertas formas de violencia pueden -o no- ser nombradas y concebidas como tales.

Este trabajo articula los problemas que estructuran una investigación en curso en el marco de la Maestría en Género y Derechos de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. La investigación analiza comparativamente los fundamentos discursivos del negacionismo en dos campos en tensión en la Argentina contemporánea: el negacionismo

del Terrorismo de Estado y el negacionismo de la violencia por razones de género. La pregunta que organiza el análisis no es qué niegan estos discursos, sino cómo operan: Cómo se sedimentan en el sentido común, qué marcos interpretativos producen y qué condiciones sociales de reconocimiento habilitan o clausuran.

Negacionismo como proceso de subjetivación política

El negacionismo no se agota en la falsedad empírica. Su funcionamiento no requiere necesariamente la negación frontal de los hechos: puede operar también mediante la relativización de su gravedad, la inversión de la posición de víctimas y victimarios, la impugnación de las denuncias como instrumentalizaciones políticas o la apelación a una supuesta equidistancia que borra el carácter estructural de determinadas violencias. En todos estos casos, lo que está en juego no es únicamente la verdad de los hechos, sino los marcos

sociales desde los cuales esos hechos pueden ser percibidos, pensados y nombrados como violencia.

El negacionismo puede ser comprendido como una forma de discurso político que interviene sobre el sentido común -en el sentido gramsciano del término- produciendo marcos interpretativos relativamente estables que organizan modos de percepción y relación con la realidad social (Gramsci, 1981). El interés analítico se desplaza desde los actores directamente involucrados en los hechos hacia los procesos mediante los cuales determinados sentidos se sedimentan socialmente y adquieren eficacia política. En la Argentina contemporánea, esta operación articula el campo de los debates sobre el pasado reciente con el campo de los debates sobre la violencia por razones de género, produciendo en ambos casos efectos similares de banalización y relativización (Lvovich y Grinchpun, 2022; Morán Faúndes, 2023).

En esta investigación, el concepto de subjetivación política no opera como categoría previa que organiza el análisis, sino como horizonte interpretativo que emerge del trabajo empírico: un arribo antes que un punto de partida. No se trata de comprender al sujeto como entidad cerrada o plenamente autónoma, sino de indagar los procesos mediante los cuales ciertos discursos producen modos de percepción, interpretación y relación con la realidad (Tassin, 2012). Los discursos negacionistas pueden operar, en este sentido, como procesos de subjetivación que instalan en el sentido común determinados puntos ciegos interpretativos desde los cuales ciertas formas de violencia dejan de resultar inteligibles como tales. El concepto

de “escotoma”, desarrollado en el marco de esta investigación, nombra precisamente esa dimensión: la producción subjetiva de un punto ciego que no es ausencia de información sino efecto de una organización activa del sentido.

Estrategia metodológica y trabajo empírico situado

El trabajo empírico se basa en entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes en el ingreso a la universidad pública. La elección de este sujeto de estudio no es arbitraria: los ingresantes universitarios constituyen un lugar de observación pertinente para analizar la circulación del sentido común, en tanto se encuentran en un momento de tránsito entre distintos marcos de socialización y aún no han sido interpelados de manera sistemática por los dispositivos de formación universitaria en derechos humanos.

El análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento permite identificar un conjunto de operaciones discursivas recurrentes que no siempre adoptan la forma de posicionamientos ideológicos explícitos. En muchos casos se trata de formulaciones sedimentadas -argumentos que se presentan como de sentido común, desplazamientos que relativizan la gravedad de las violencias, inversiones que equiparan denuncia y falsedad- que organizan modos de comprensión de la realidad con independencia de la adscripción

política declarada de quien los formula. Esta observación es metodológicamente relevante: sugiere que el negacionismo no opera únicamente como convicción ideológica, sino también como estructura interpretativa disponible en el discurso social (Lipstadt, 1993).

El análisis de estas entrevistas requiere herramientas que permitan dar cuenta a la vez de la dimensión discursiva y la dimensión subjetiva del problema. El análisis del discurso social, articulado con categorías provenientes de la teoría política y de los estudios sobre memoria y subjetividad, permite abordar esta doble dimensión sin reducir el problema a ninguna de sus caras por separado.

Memoria, territorio y transmisión social

Estos problemas dialogan con los desarrollados en el proyecto de investigación “Territorialización de la memoria en el litoral argentino: sitios y marcas de la memoria”, radicado en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El proyecto analiza los procesos sociales mediante los cuales determinados territorios se constituyen en espacios de memoria vinculados con la violencia política del pasado reciente.

La articulación entre ambas líneas permite ampliar la pregunta inicial. Las marcas territoriales y los sitios de memoria ponen en evidencia que las

memorias no circulan únicamente a través de relatos institucionalizados: también se transmiten mediante prácticas sociales, inscripciones simbólicas y formas cotidianas de apropiación del pasado. Esta dimensión permite comprender por qué el avance de los discursos negacionistas no borra simplemente las memorias existentes, sino que las reorganiza, las disputa y las reconfigura dentro del espacio social.

La pregunta por la transmisión adquiere un sentido específico: no remite a la persistencia o desaparición de determinadas memorias, sino a las condiciones sociales que organizan los modos en que esas memorias pueden circular, ser apropiadas o desplazadas. El negacionismo no opera únicamente sobre el pasado, sino sobre las condiciones de posibilidad de su transmisión en el presente.

Hacia una agenda emergente: negacionismo, subjetivación y algoritmos

Los problemas de esta investigación adquieren nuevas dimensiones en el contexto actual de transformación de los ecosistemas de circulación discursiva. La expansión de plataformas digitales, las lógicas algorítmicas de amplificación y personalización del contenido, y los desarrollos recientes en inteligencia artificial introducen condiciones inéditas para los procesos de

producción, circulación y sedimentación del sentido común que esta investigación analiza.

El marco conceptual aquí desarrollado -negacionismo como proceso de subjetivación política, “escotoma” como categoría analítica de los puntos ciegos interpretativos- habilita preguntas específicas sobre el papel que estas tecnologías desempeñan en la producción y estabilización de marcos negacionistas. No se trata de afirmar que la inteligencia artificial genera negacionismo, sino de interrogar de qué modos las arquitecturas algorítmicas de circulación discursiva pueden operar como condiciones de posibilidad para la sedimentación de determinados marcos interpretativos en el sentido común contemporáneo. Esta dirección abre una agenda de investigación en desarrollo, articulada con los problemas aquí planteados, cuyo tratamiento sistemático excede los límites del presente trabajo.

Referencias

- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (I. Flambaum, Trad.). Ediciones Nueva Visión.
- Lipstadt, D. E. (1993). *Denying the Holocaust: The growing assault on truth and memory*. Free Press.
- Lvovich, D., y Grinchpun, B. M. (2022). “Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente”. *Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia iberoamericana*, (9), pp. 1-24.
- Morán Faúndes, J. M. (2023). “¿De qué hablan cuando hablan de ‘ideología de género’? La construcción del enemigo total”. *Astrolabio*, (30), pp. 177-203.
- Tassin, E. (2012). “De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze”. *Revista de Estudios Sociales*, (43), pp. 36-49.

“Bosque Presente” ¿Cómo se espacializa la memoria?

Inmanencia y trascendencia del Bosque de la Memoria

Duilio Alejandro Tapia Morandi

duiliotapia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción: El Bosque como Archivo Vivo

El proyecto “Bosque Presente” surge como la propuesta ganadora del concurso provincial para la revalorización histórica-educativa del “Bosque de la Memoria” en el Complejo Universitario Islas Malvinas (CUIM) de la UNSJ. Este espacio, gestado originalmente en 1995 por iniciativa del personal no docente y la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), fue concebido como un “homenaje permanente a los desaparecidos de la provincia de San Juan”.

En el contexto del tecnocapitalismo, donde la información suele ser efímera y los lazos sociales se fragmentan, la producción de conocimiento sobre la memoria requiere metodologías que trasciendan el registro estático. Bosque Presente propone entender el predio no solo como un jardín, sino como un “primer archivo” y un ecosistema donde la memoria se espacializa y se hace cuerpo a través de la experiencia sensorial.

Producción Situada: el Vínculo entre Academia y Verdad Histórica

La producción de conocimientos en este proyecto es estrictamente situada, fundamentándose en investigaciones científicas previas que otorgan rigor al homenaje. Se destaca la incorporación de la obra “Memorias de otro territorio” de los licenciados Víctor Algañaraz y José Casas, cuyo trabajo permitió ampliar la nómina original de 65 nombres (identificados inicialmente por la Dra. Margarita Camus) a un total de 130 víctimas del terrorismo de Estado en San Juan.

Esta sistematización del conocimiento no se queda en el papel; Bosque Presente la concreta materialmente al sumar estas historias al Antimonumento, asegurando que el avance de la investigación académica sobre la historia reciente se traduzca en una visibilización pública y permanente dentro del campus universitario.

Palabras clave:

Memoria Situada - Antimonumento - Paisaje Sonoro

Problemas Teóricos y Metodológicos: El Antimonumento y el Paisaje Sonoro

Frente a las formas tradicionales de monumentalización, el proyecto adopta problemas teóricos contemporáneos como la noción de “Antimonumento” de Horst Hoheisel. Metodológicamente, en lugar de una estructura vertical que impone una imagen única, se propone una espiral áurea Fibonacci que se hunde 1.50 metros en la tierra. El objetivo es crear un “monumento negativo” o un espacio de vacío que represente la pérdida y la ausencia, invitando a la reflexión inmersiva más que a la observación pasiva.

Asimismo, se incorpora la acustemología (acústica + epistemología) de Steven Feld y el concepto de Paisaje sonoro de Murray Schafer. El sonido se entiende aquí como una herramienta de construcción de conocimiento cultural:

- a) **Escucha Atenta:** Se promueve la percepción de los tres estratos del bosque (alto, medio y bajo) como archivos de información sutil.
- b) **Desarchivo Sonoro:** La memoria no es una forma fija, sino una fuerza que retorna en registros sonoros, voces y susurros que el visitante debe activar.

Memoria en Tiempos de Tecnocapitalismo: Interactividad y Transmedia

En respuesta a los desafíos del tecnocapitalismo, el proyecto utiliza la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como un puente interactivo para la socialización del conocimiento:

- **Espacios Híbridos:** se instalaron códigos QR en las placas de los monolitos, permitiendo que el visitante acceda a un entorno digital (Wordpress y Soundcloud) con narraciones orales, podcasts y cartografía sonora.
- **Activación Ciudadana:** mediante instrucciones de juego (influencia del movimiento Fluxus), se invita al público y a los estudiantes a grabar audios y compartir sus sensaciones, convirtiendo al receptor en coautor del paisaje sonoro.
- **Formación de Ingresantes:** se destaca la experiencia con estudiantes de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, quienes a través del módulo de Derechos Humanos activaron el bosque produciendo más de 180 registros de audio, integrando la práctica artística con la formación ciudadana universitaria.

Resistir al Olvido desde la Universidad

Bosque Presente demuestra que la “producción situada de conocimientos” en Derechos Humanos

permite transformar el predio universitario en un escenario activo de aprendizaje democrático. Al integrar el rigor histórico de los investigadores de la UNSJ con metodologías artísticas inmersivas y tecnologías de comunicación actuales, el proyecto logra que la memoria de los 130 desaparecidos sanjuaninos sea una presencia vibrante y sonora, capaz de interpelar a las nuevas generaciones frente a los procesos negacionistas y la velocidad del olvido contemporáneo.

- **Equipo Bosque presente:** Cristian Fabian Marin Gomez; Flavio Daniel Rodriguez Figueroa; Emiliano Dante de la Fuente; Lucas Daniel de la Fuente; Duilio Alejandro Tapia Morandi.

Referencias:

- Algañaraz, V., y Casas, J. (2009). *Memorias de otro territorio*. Editorial UNSJ.
- Camus, E. (2009). *Historias de las víctimas del terrorismo de Estado: San Juan, Argentina*. Editorial UNSJ.
- Feld, S. (2013). “Una acustemología de la selva tropical”. *Revista colombiana de antropología*, 49(1), pp. 217-239.
- Hoheisel, H. (2019). *El arte de la memoria - la memoria del arte* (Ed. digital). Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ)
- Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.

Líneas socioantropológicas para memorias y verdad

Edith Leticia Cámpora

edithcampora@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

*Verdad Histórica - Líneas Socioantropológicas
Memorias - Trayectorias - Interdisciplina*

Es a partir de una experiencia profesional como antropóloga independiente para el Ministerio Público Fiscal que pude acceder a informaciones judiciales sobre casos de desaparecidos, para colaborar en ampliar tales informaciones y avanzar en causas de delitos del Terrorismo de Estado (1976-1983), desde la Unidad Fiscal contra crímenes del Terrorismo de Estado en la ciudad de Rosario, durante los años 2017 al 2019. Esta experiencia acercó las herramientas de la Antropología Sociocultural al análisis y a la búsqueda de informaciones ampliadas sobre desaparecidos durante la última Dictadura Cívico Militar Eclesial en la República Argentina, en tanto la entrevista antropológica, el trabajo con archivos y legajos, y la triangulación de voces, documentos y memorias se constituyeron en herramientas metodológicas centrales para reconstruir trayectorias militantes que hasta entonces permanecían dispersas entre expedientes, recuerdos familiares y silencios institucionales.

La impronta antropológica que sostuve en ese espacio no la pienso desde la perspectiva etnográfica que suele aparecer como “la” dimensión antropológica, trabajada por propios y ajenos en múltiples investigaciones, sino como una perspectiva disciplinar que trasciende la instancia

de construcción de informaciones empíricas de primera mano. La entrevista antropológica, realizada en compañía del fiscal a cargo de las pesquisas, no admitió tiempos académicos clásicos de preparación exhaustiva: la ciudad y las urgencias institucionales se sucedían sin pausa, y de allí que la triangulación de voces, archivos y memorias resultara un procedimiento central, capaz de abrir un caudal de información dejado de lado o menospreciado durante un tiempo. Leer legajos desde esta impronta desempolva tiempos y ahuyenta fantasmas: los falsos enfrentamientos publicados por aquella década siniestra terminan pulverizados por memorias del presente en una trama casi surrealista, en la que cada historia necesita ser entendida y abordada desde su particularidad, sin perder de vista la trama estructural generada por la Dictadura.

Llevar esa experiencia profesional al ámbito de la formación en la universidad implica tensionar enseñanzas y apropiaciones de herramientas teórico-metodológicas, que suponen posicionamientos y discusiones en torno a esa historia reciente, negada desde múltiples actores sociales que confunden a la población y avanzan en la construcción de difamaciones y mentiras sobre

el Terrorismo de Estado. Enseñar a entrevistar, a leer archivos o a triangular fuentes en este campo exige formar a los y las estudiantes en una escucha disciplinadamente gestada, y no solo empática, frente a quienes todavía hoy esperan justicia.

Entender a los derechos humanos como categoría política (Lechner, 1986) nos acerca a tensionar pasados y presentes, en clave de disputa por el orden deseado (Lechner, 1986): las causas por delitos de lesa humanidad no tramitan solamente hechos ocurridos hace ya cinco décadas, sino que son, hoy, terreno de disputa sobre qué sociedad queremos construir. Desde allí entiendo que la Antropología, con su impronta particular de escucha atenta a las voces silenciadas, tiene mucho para aportar a esa disputa: puede reconstruir biografías y militancias desde las memorias familiares (Cámpora, 2018), contribuir a desarmar los sentidos sociales impuestos (Augé, 1996) que buscan desclarificar lo ocurrido, y sostener, desde una labor colaborativa (Cámpora, 2021) y desde las líneas interdisciplinarias que trazan la impronta antropológica en los abordajes sociojurídicos (Cámpora, 2025), una formación universitaria comprometida con la construcción de memoria y verdad.

Referencias

- Augé, M. (1996). "¿Quién es el otro?". En *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós Básica.
- Cámpora, E. (2018). *Huellas y fragmentos del horror: reconstruyendo biografías y militancias desde memorias familiares*. Ponencia presentada en Memorias subalternas, memorias rebeldes, XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Espacio Cultural y Derechos Humanos (Ex ESMA), Buenos Aires.
- Cámpora, E. (2021). "Desafío disciplinar o invisibilidad de aportes específicos: la Antropología y el abordaje de los conflictos contemporáneos". En *Memorias del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología*.
- Cámpora, E. (2025). "Líneas interdisciplinarias para los abordajes sociojurídicos: Aportes desde una impronta antropológica". En M. M. Charris Balcázar (comp.) *Diálogos interdisciplinarios: Derecho, educación y gobernabilidad en América Latina*. Sello Editorial Americana.
- Lechner, N. (1986). *Los derechos humanos como categoría política*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

La economía política de la dictadura argentina

Ramiro Eugenio Alvarez

ralvarez@unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

*Economía Política - Dictadura Cívico Militar
Producción Científica*

Este trabajo analiza la producción científica de la economía política sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) a cincuenta años del golpe de Estado, examinando la consolidación del protagonismo de los economistas en el discurso oficial y el debate público. Se exploran dos tradiciones interpretativas contrapuestas que disputan el campo disciplinar. La corriente convencional u ortodoxa proveyó legitimidad técnica a las políticas del llamado “Proceso de Reorganización Nacional”, interpretándolas como un “sinceramiento” necesario ante el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones y atribuyendo sus fracasos macroeconómicos a la falta de reformas estructurales o relajación fiscal. En contraste, la perspectiva de la economía política no convencional caracteriza al régimen dictatorial como un proceso de disciplinamiento social y revanchismo contra los sectores populares, destacando cambios radicales en las relaciones de poder, la desindustrialización y el endeudamiento externo. Se propone analizar que la creciente influencia de la economía responde a la centralidad del capitalismo en la vida social. Concluyendo que el estudio de este periodo es fundamental para comprender las estructuras económicas vigentes, pues el diseño

implementado transformó de manera permanente la configuración distributiva y productiva del país, planteando un desafío continuo para las ciencias sociales.

El concepto de responsabilidad será rector a lo largo de la presentación, en atención al rol de los economistas durante la dictadura. Entendemos que con el preludio que significó el plan de estabilización de 1967 de Adalberto Krieger Vasena, los “economistas” inauguramos con la última dictadura y de la mano de la alianza política Videla-Martínez de Hoz (1976-1981), un cierto protagonismo en los discursos oficiales y el debate público. Un protagonismo que, incluso, se fue consolidando con el retorno de la democracia, particularmente en la figura de “los superministros de economía”.

A partir de la dictadura, “el superministro” nunca va a ser de la cartera de Salud, o de la cartera de Educación, o como lo había sido antes del 24 de marzo de 1976, de la cartera de Defensa o de Trabajo o de Bienestar Social. Los “superministros” pertenecen a la cartera de Economía. En este sentido, va a empezar a quedar claro que un régimen político en Argentina no puede sostenerse sin entender y dar algún tipo de interpretación a

la sociedad sobre las restricciones que impone un sistema económico capitalista con dependencias tecnológicas y financieras al gobierno de una nación. Así, podemos entender la centralidad que adquiere José Alfredo Martínez de Hoz, y que incluso con el retorno de la democracia, se mantiene y consolida con Juan Sourrouille o Domingo Cavallo, hasta llegar a nuestros días, en que un economista ocupa la primera magistratura de la República Argentina. Desde mediados de la década de 1970, existe un debate abierto sobre los motivos del protagonismo que adquirieron los economistas y los conceptos de esta disciplina en el debate público.. Esto ciertamente no es un fenómeno argentino. En ese sentido, la sociología de la ciencia seguro tendrá mucho más para desarrollar, sin embargo desde la economía política podemos plantear una hipótesis. La creciente influencia que adquiere esta disciplina va de la mano, de la creciente centralidad que asume el capitalismo y las relaciones sociales guiadas por la acumulación de riqueza con fin en sí mismo en la vida social, profundizándose una de esas relaciones tan complejas entre sujeto y objeto de estudio que caracterizan a las ciencias sociales.

A lo largo de la década de 1960 y principios de 1970, Pier Paolo Pasolini documenta la creciente secularización de la sociedad italiana, en pos de una creciente racionalidad capitalista, en una sociedad donde el discurso religioso había ordenado la vida desde la fundación de Roma en el siglo VIII antes de Cristo. Este proceso de transformación social, que él asociaba al consumismo, y que se daba bajo una democracia republicana, había sido mucho más efectivo que la transformación que intentó el fascismo. En Argentina la radicalización

de este proceso se hace de la mano de un régimen autoritario y con los mismos fundamentos reaccionarios como los que tuvo el fascismo en Europa.

Para concluir, ¿Cómo se abordó desde esta disciplina científica social a la dictadura? ¿y qué falta por hacer desde el campo de los estudios de la economía? La respuesta no es sencilla ni puede omitir las profundas divisiones teóricas que caracterizan el campo y sus dinámicas diferenciales de abordaje y problematización.

Por un lado, la corriente de la economía política abordó múltiples dimensiones del fenómeno. Desde esta perspectiva existen referentes que han estudiado cada una de estas dimensiones:

- Cambios distributivos en el periodo 1976-1983, tanto a nivel funcional (capital-trabajo, pero también al interior de la clase capitalista) como a nivel personal.
- Cambios en la dinámica de precios y los regímenes de inflación.
- Cambios asociados a la pobreza e indigencia, al desempleo y la precariedad laboral a partir de las políticas de desregulación y prácticas autoritarias.
- Cambios en la estructura productiva y en la cúpula dirigencial de las empresas de mayor tamaño y presencia en el mercado interno.
- Cambios en la inserción internacional de la economía argentina en el mercado mundial.
- Cambios en el sistema monetario, el mercado financiero. Cambios en la situación patrimonial

del Estado (deuda pública, en moneda nacional como internacional) así como del capital nacional (deuda externa privada).

- Cambio en relaciones económicas (producción, consumo, distribución, propiedad, etc.) por medio del terrorismo de Estado.
- Tal vez, una de las dimensiones que comienza a adquirir mayor dinamismo en el abordaje de la dictadura es el que se realiza a partir del programa de investigación de la economía feminista:
- Cambio en relaciones económicas a partir de la asimetría de poder fundamentada en el género durante la dictadura.
- Porque las dictaduras argentinas, y en este caso la última dictadura cívico-militar, no es sólo un régimen de clase propietaria, sino que también es un régimen de varones que ocupan cargos públicos de mando y hacen uso del poder, desde su posición de dominación respecto a las mujeres durante este período. Sin embargo, desde esta perspectiva, aún falta la capacidad de articular una mirada y un balance común del período. Esto es importante para poder consensuar, por ejemplo, el diseño e implementación de políticas que contrarresten los efectos de la dictadura y modifiquen totalmente las relaciones de poder económico que emergen con el golpe del 24 de marzo de 1976. Otro aporte para considerar es un análisis pormenorizado de todas las reformas de los planes de estudios en las Licenciaturas en Economía de las Universidades Nacionales, enfocándose en cómo estas reformas afectaron y condicionaron a los actuales planes de estudio.

Finalmente, una propuesta para atemperar esa influencia y formar economistas políticos, como verdaderos cientistas sociales, y no únicamente como técnicos de la economía de mercado.

La visión convencional de la economía, se orientó casi exclusivamente a responder por qué falló la política económica en sus objetivos de estabilizar la macroeconomía, y concretamente en los motivos de los escasos éxitos anti-inflacionarios del Plan de diciembre 1978. Esto es lo que abordó y, si bien las respuestas son variadas, éstas nunca cuestionaron los mecanismos teóricos propuestos o la correspondencia con la realidad de los supuestos críticos subyacentes a la teoría neoclásica, los cuales fundamentaron el diseño de la política económica de la dictadura cívico-militar y legitimaron su implementación.

A cincuenta años del golpe, el problema no es sólo abordar el estudio del período de la dictadura, sino comprender que muchas de las relaciones económicas que la estructuraron continúan vigentes y fueron cambios diseñados e implementados por cientistas sociales. Por eso, discutir su dimensión económica no es un ejercicio histórico: es una discusión sobre el presente y sobre los límites y posibilidades de las ciencias sociales.

Referencias

- Azpiaz, D., Basualdo, E., y Khavisse, M. (1986). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Legasa.
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Siglo XXI.
- Blejer, M. I. (2023). *Understanding the persistence of inflation in Argentina: From Peron to Milei*.
- Braun, O. (1981). *La imagen y la realidad: Argentina 1960-1980*. Desarrollo Económico.
- Calvo, G. A. (1986). *Fractured liberalism: Argentina under Martínez de Hoz*. Economic Development Institute, World Bank.
- Canitrot, A. (1980). "Discipline as the central objective of economic policy: An essay on the economic programme of the Argentine government since 1976". *World Development*, 8(2), 123-138. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(80\)90021-6](https://doi.org/10.1016/0305-750X(80)90021-6)
- Canitrot, A. (1981). Monetarismo y orden social. *Desarrollo Económico*, 20(80), 387-406. <https://doi.org/10.2307/3466539>
- Cavallo, D. F. (1977). *Los efectos recesivos e inflacionarios iniciales de las políticas monetarias de estabilización*. Ensayos Económicos, BCRA.
- Ciafardini, H. (1987). *Argentina 1976-1983: la estrategia de desindustrialización de la dictadura*. CEAL.
- Ciafardini, H. (1990). *Crisis, inflación y desindustrialización en la Argentina dependiente*. CEAL.
- Damill, M. (2005). "La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento". En J. Suriano (dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001)* (Nueva Historia Argentina, Vol. X). Sudamericana.
- De Pablo, J. C. (1983). "El enfoque monetario de la balanza de pagos en la Argentina: análisis del programa del 20 de diciembre de 1978". *Desarrollo Económico*, 23(89), 65-92. <https://doi.org/10.2307/3466684>.
- Dornbusch, R. (1989). "Argentina after Martínez de Hoz". En *Developing country debt and economic performance* (Vol. 2). University of Chicago Press.

- Fernández, R. B. (1985). "The expectations management approach to stabilization in Argentina during 1976-82". *World Development*, 13(8), 871-892. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(85\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0305-750X(85)90005-2).
- Ferrer, A. (1979). "El retorno del liberalismo: reflexiones sobre la política económica vigente". *Desarrollo Económico*, 19(74), 3-18. <https://doi.org/10.2307/3466348>
- Fiorito, A. (2015). *Patrones de desarrollo y distribución del ingreso en la Argentina*. Documento de Trabajo del Cefidar, 70.
- Frenkel, R. (1979). "Decisiones de precios en alta inflación". *Desarrollo Económico*, 19(75), 291-330. <https://doi.org/10.2307/3466357>.
- Gerchunoff, P., y Llach, L. (2018). *El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas* (ed. actualizada). Crítica.
- Gerchunoff, P., y Rapetti, M. (2016). "La economía argentina y su conflicto distributivo estructural (1930-2015)". *El trimestre económico*, 83(330), 225-272.
- Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Ariel.
- Schvarzer, J. (1983a). "Cambios en el liderazgo industrial argentino en el período Martínez de Hoz". *Desarrollo Económico*, 23(91), 395-422. <https://doi.org/10.2307/3466696>.
- Schvarzer, J. (1983b). *Martínez de Hoz: la lógica política de la política económica*. Buenos Aires: CISEA.
- Sourrouille, J. V. (1986). Política económica y procesos de desarrollo: La experiencia en Argentina entre 1976 y 1981. *Desarrollo Económico*, 26(102), 201-232. <https://doi.org/10.2307/3466824>
- Teitel, S., y Thouni, F. E. (1986). From import substitution to exports: The manufacturing exports experience of Argentina and Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 34(3), 455-490. <https://doi.org/10.1086/451533>
- Vernengo, M. (2017). "Fazenda grande y sindicato: padrões de crescimento, investimento e produtividade na economia argentina, de Perón aos Kirchner". *Ensaíos FEE*, 38(2), 409-438.

¿Quién tiene derecho a ser humano?

William Joel Vernackt

vernackt.william@uader.edu.ar

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Derechos Humanos - Memoria

Tecnocapitalismo

Los Derechos Humanos ocupan en el discurso contemporáneo el lugar de un principio aparentemente incuestionable. Se los invoca como fundamento del orden democrático, como límite frente a la arbitrariedad estatal y como horizonte normativo universal. Sin embargo, esa apariencia de consenso no es neutral ni evidente: responde a una construcción histórica determinada. La categoría de Derechos Humanos no surge de una esencia humana preexistente, sino de una forma específica de concebir lo humano, producida en el marco de la modernidad occidental, la consolidación del Estado-nación, la expansión del capitalismo y una determinada gramática jurídica del sujeto. Por universalidad histórica se entiende aquí una pretensión de validez común cuya formulación y eficacia dependen de instituciones, relaciones de poder y condiciones materiales concretas.

Este trabajo propone una reflexión situada sobre la crisis contemporánea de los Derechos Humanos en el marco del tecnocapitalismo, la transformación del sujeto político y las disputas por la memoria en la historia reciente argentina. Se trata de un ensayo teórico-crítico que articula una genealogía de la universalidad moderna con el análisis de sus condiciones actuales de exigibilidad. Parte de una

pregunta central: ¿quién define qué vidas cuentan como plenamente humanas? La pregunta no remite a una diferencia biológica, sino a los mecanismos históricos que distribuyen reconocimiento jurídico, pertenencia política y posibilidades efectivas de reclamar derechos.

La hipótesis que orienta el trabajo sostiene que la universalidad moderna de los Derechos Humanos depende estructuralmente de una determinada figura de sujeto: racional, autónomo, propietario de sí mismo, jurídicamente imputable e integrado al orden social a través del trabajo asalariado y la ciudadanía estatal. Por ontología del sujeto se entiende el conjunto de atributos que un orden histórico presupone para reconocer a alguien como persona jurídica y actor político. Desde esta perspectiva, los Derechos Humanos no pueden comprenderse como una categoría homogénea, transhistórica o puramente moral. Su emergencia se vincula con el ciclo revolucionario atlántico de fines del siglo XVIII y con la institucionalización jurídica de un nuevo sujeto político.

La igualdad jurídica moderna proclamó la equivalencia abstracta entre individuos, pero esa igualdad convivió desde su origen con

desigualdades materiales, exclusiones coloniales, subordinaciones de género, racialización de poblaciones y jerarquías centro-periferia. Por ello, la universalidad moderna no debe entenderse como el descubrimiento de una humanidad ya dada, sino como una operación histórica mediante la cual una forma particular de humanidad fue presentada como medida general de lo humano. Desde América Latina, Dussel permite precisar que la dimensión emancipatoria de la modernidad estuvo acompañada por una contracara colonial que convirtió la experiencia europea en norma civilizatoria (Dussel, 1992).

En este punto, la crítica de Marx resulta fundamental: los derechos del individuo moderno se formularon en estrecha relación con la propiedad, el contrato y la sociedad burguesa (Marx, 1844/1982). La igualdad formal ante la ley no anuló las desigualdades estructurales del capitalismo, sino que las reorganizó bajo la apariencia de relaciones entre sujetos jurídicamente equivalentes. De este modo, la abstracción jurídica encuentra una profunda correspondencia con la abstracción mercantil. Esto no significa que todo derecho pueda reducirse a la propiedad, sino que su formulación moderna lleva inscrita esa tensión material.

Sin embargo, reducir los Derechos Humanos a mera ideología de clase sería insuficiente. Su potencia histórica reside precisamente en su ambivalencia. Por un lado, constituyeron una forma normativa vinculada al ascenso de la modernidad capitalista, al Estado-nación y a la hegemonía liberal occidental. Por otro, se convirtieron en un lenguaje disponible para luchas emancipatorias, procesos

de democratización y resistencias populares. La noción arendtiana de “derecho a tener derechos” permite comprender esa ambivalencia: la humanidad abstracta carece de eficacia sin pertenencia a una comunidad política capaz de reconocerla y garantizarla (Arendt, 1951/2002). La universalidad es, por eso, un campo de disputa.

La crisis contemporánea vuelve visible esa tensión. La financiarización, la precarización laboral, el endeudamiento, la automatización y la expansión de formas tecnológicas de regulación de la vida alteran profundamente el vínculo entre sujeto, Estado y derecho. Durante buena parte del siglo XX, el trabajo funcionó como una mediación fundamental entre ciudadanía, reconocimiento e integración social. La expansión de los derechos sociales estuvo vinculada a un modelo industrial que necesitaba integrar grandes masas de trabajadores y regular el conflicto, pero no fue una concesión funcional del sistema: también condensó luchas obreras y populares que transformaron necesidades colectivas en obligaciones públicas.

En el tecnocapitalismo contemporáneo, esa matriz se debilita. Se fractura la experiencia del trabajador asalariado como parte de un colectivo. Mientras que antes se trabajaba para obtener un salario que permitiera consumir bienes e integrarse a la sociedad, en el escenario actual de flexibilización e inestabilidad se trabaja fundamentalmente para pagar deudas y sostener una supervivencia individualizada. El sujeto integrado por el salario estable es reemplazado progresivamente por figuras más fragmentarias: consumidor, deudor, emprendedor de sí mismo o gestor individual de

su propia existencia. Esta transformación puede leerse, en diálogo con Han, como expansión de una sociedad del rendimiento (Han, 2010/2012). La mutación no solo produce inestabilidad económica; también modifica las condiciones subjetivas de la exigibilidad de derechos. El individuo hiperindividualizado y expuesto a dinámicas permanentes de competencia muchas veces deja de reconocerse como parte de una comunidad política capaz de reclamar colectivamente.

El tecnocapitalismo no designa aquí la simple incorporación de tecnologías digitales a la economía, sino un régimen en el que las infraestructuras digitales, la extracción de datos, la modulación algorítmica de conductas y la captura de la atención intervienen en la acumulación y en la producción de subjetividad. En este contexto, los sujetos son interpelados como unidades aisladas de rendimiento y exposición permanente. La exigibilidad de los derechos -entendida como la capacidad de convertir un derecho formal en un reclamo efectivo ante instituciones responsables- se debilita cuando se desarticulan el Estado social, las organizaciones colectivas y los horizontes comunes de acción.

Esta crisis se agudiza en un contexto geopolítico de transición hegemónica y erosión relativa del orden liberal occidental. El argumento no anuncia el fin del capitalismo ni idealiza modelos civilizatorios alternativos. Señala que, cuando pierde estabilidad el centro geopolítico que presentó al individuo liberal como sujeto normativo universal, se vuelve visible el carácter situado de esa gramática. La multipolaridad abre una disputa por la relación entre individuo, comunidad, Estado, tecnología

y naturaleza. Una perspectiva latinoamericana no abandona la aspiración universal ni adopta un relativismo cultural: exige reconstruirla desde experiencias históricas desiguales.

En la Argentina, la experiencia histórica de los Derechos Humanos se encuentra atravesada de manera decisiva por la memoria de la última dictadura cívico-militar. Los Derechos Humanos no fueron solamente una categoría jurídica internacional, sino una herramienta concreta de denuncia y reconstrucción democrática. La desaparición forzada, la apropiación de niñas y niños, la tortura, el exilio y la persecución política no buscaron únicamente eliminar cuerpos individuales; buscaron desarticular organizaciones, proyectos de transformación social y formas colectivas de subjetividad.

Por eso, la memoria democrática argentina no puede reducirse a la conservación del recuerdo del horror. Ricoeur permite comprenderla como un trabajo activo que hace comparecer el pasado en el presente y que permanece expuesto a selecciones, usos y distorsiones (Ricoeur, 2004). En este trabajo, la memoria como pedagogía política designa la práctica que articula interpretación del pasado, crítica del presente y apertura de expectativas colectivas. Los derechos no aparecen así como una herencia garantizada, sino como una construcción histórica frágil y siempre disputada.

La educación adquiere aquí una responsabilidad decisiva. Si la transmisión de la memoria se reduce a efemérides, consignas vacías o relatos moralizados, los DDHH corren el riesgo de transformarse en una retórica escolar sin fuerza crítica. En cambio, cuando la educación permite analizar las

condiciones históricas de la violencia estatal, las luchas por memoria, verdad y justicia y sus vínculos con las desigualdades del presente, la memoria se convierte en una herramienta de formación política. Educar en Derechos Humanos no debería significar repetir una doctrina cerrada, sino formar sujetos capaces de intervenir críticamente en lo común.

Desde esta perspectiva, la memoria no es culto a la tragedia ni simple preservación del pasado. Es una práctica orientada al futuro. Su tarea no consiste únicamente en impedir la repetición del horror, sino en reabrir la posibilidad de imaginar una sociedad más justa. Allí donde la memoria logra articularse con la igualdad material, la redistribución, la democracia sustantiva y la construcción de lo común, los Derechos Humanos recuperan densidad histórica. La memoria democrática, pensada como pedagogía política, permite sostener la disputa por el sentido de lo humano frente a un presente tecnocrático que fragmenta los lazos sociales, debilita la imaginación colectiva y reduce la vida al rendimiento individual. Su actualidad reside en mantener abiertas las preguntas por la justicia, la igualdad y las formas de humanidad que todavía pueden construirse.

La crisis contemporánea de los Derechos Humanos no debe entenderse únicamente como un retroceso normativo. Lo que está en juego es la crisis de la forma histórica de humanidad que los hizo posibles. Si la modernidad capitalista definió lo humano a partir del individuo racional, propietario, autónomo y jurídicamente reconocible, las transformaciones actuales obligan a reabrir esa definición. La pregunta ya no es solamente cómo defender los derechos

existentes, sino qué concepción de humanidad puede sostenerlos en un mundo atravesado por precarización, desigualdad, crisis ecológica, control algorítmico y fragmentación subjetiva.

El aporte específico del trabajo consiste en articular tres desplazamientos. Primero, comprende la universalidad como construcción histórica y campo de disputa, no como esencia intemporal ni como engaño que deba descartarse. Segundo, muestra que el tecnocrático afecta tanto las garantías institucionales como las disposiciones subjetivas necesarias para reclamar derechos. Tercero, recupera la experiencia argentina para pensar la memoria como una reconstrucción situada de lo universal desde quienes fueron perseguidos, desaparecidos o excluidos. Defender los Derechos Humanos exige, entonces, preservar su arquitectura jurídica y disputar las condiciones materiales y colectivas que hacen posible una vida digna en común.

Referencias

- Arendt, H. (2002). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Sudamericana. (Obra original publicada en 1951).
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Nueva Utopía.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Marx, K. (1982). "Sobre la cuestión judía". En *Escritos de juventud*.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Travestidad, democracia y derechos humanos

Gisella Romina Moreno

gimooreno@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Travestidad - Derechos Humanos - Democracia
Ciudadanía - Violencia institucional*

La ampliación contemporánea de derechos vinculados a las identidades sexo-genéricas en América Latina constituye uno de los procesos más significativos dentro de las disputas actuales por ciudadanía, reconocimiento e igualdad sustantiva. En este marco, la categoría travesti ocupa un lugar central no solo como identidad política, sino también como una intervención crítica que cuestiona los fundamentos históricos y epistemológicos sobre los cuales se organizó la ciudadanía moderna en las democracias latinoamericanas.

El presente trabajo propone analizar la travestidad como una construcción política y epistemológica situada que interpela los límites del paradigma liberal de derechos humanos. Desde una perspectiva crítica, se articulan aportes provenientes de los estudios trans, la teoría feminista, el pensamiento decolonial y las teorías del reconocimiento para problematizar las tensiones entre reconocimiento jurídico, exclusión estructural y democratización social.

En América Latina, la experiencia travesti no puede comprenderse únicamente como una identidad individual reconocida normativamente. La travestidad se encuentra atravesada por procesos

históricos de criminalización policial, expulsión educativa, violencia institucional, precarización laboral y exclusión sistemática. En este sentido, la categoría travesti excede el plano de la autoidentificación subjetiva para constituirse como una disputa política frente al régimen moderno de clasificación sexo-genérica y frente a los criterios históricos mediante los cuales el Estado produjo inteligibilidad, legitimidad y ciudadanía.

La sanción de la Ley de Identidad de Género en Argentina en el año 2012 representó un punto de inflexión en materia de derechos humanos. Al reconocer el principio de autopercepción sin requerimientos judiciales ni diagnósticos patologizantes, dicha normativa cuestionó décadas de medicalización y control institucional sobre las identidades trans y travestis. Sin embargo, el reconocimiento jurídico-formal no implicó automáticamente la transformación de las condiciones materiales de existencia de gran parte de la población travesti en América Latina.

La persistencia de desigualdades estructurales evidencia los límites de las democracias contemporáneas cuando las transformaciones normativas no son acompañadas por políticas

redistributivas capaces de garantizar igualdad sustantiva. Las trayectorias de exclusión educativa, la precarización económica, la violencia institucional y la histórica expulsión del mercado laboral formal continúan configurando condiciones de vulnerabilidad extrema para gran parte de la población travesti.

En este sentido, las políticas públicas de acción afirmativa, como el cupo laboral travesti-trans establecido en Argentina mediante el Decreto 721/2020 y posteriormente consolidado en la Ley 27.636 “Diana Sacayán - Lohana Berkins”, representan avances significativos en términos de ampliación de derechos y reparación histórica. Estas políticas incorporan una dimensión redistributiva que busca intervenir sobre desigualdades estructurales producidas históricamente. No obstante, su implementación continúa enfrentando resistencias institucionales, limitaciones presupuestarias y persistentes discursos de odio y exclusión.

El trabajo recupera asimismo aportes teóricos de Judith Butler, Monique Wittig, María Lugones, Rita Segato, Nancy Fraser y Lohana Berkins para reflexionar sobre las formas en que el régimen moderno de género operó históricamente como un dispositivo de clasificación política y social. Desde estas perspectivas, la travestidad no aparece como una anomalía dentro del sistema, sino como una existencia que expone las fisuras del orden binario moderno y las jerarquías que sostuvieron históricamente las democracias occidentales.

Particularmente relevante resulta la articulación entre reconocimiento y redistribución planteada por Nancy Fraser, quien advierte sobre los límites de los

modelos liberales de derechos cuando las políticas de reconocimiento cultural no se acompañan de transformaciones materiales profundas. En el caso travesti, el acceso formal al reconocimiento identitario no garantiza por sí mismo condiciones dignas de vida ni igualdad efectiva.

Por otra parte, el trabajo propone reflexionar sobre los vínculos entre derechos humanos, democracia y discursos de odio en el contexto contemporáneo latinoamericano. Las violencias dirigidas hacia identidades sexo-genéricas disidentes no constituyen únicamente prácticas individuales, sino mecanismos disciplinadores orientados a restaurar jerarquías sociales y limitar procesos de ampliación democrática. En este marco, las disputas por ciudadanía travesti ponen en tensión los proyectos autoritarios que buscan reinstalar modelos excluyentes de nación, familia y ciudadanía.

Finalmente, se sostiene que la ampliación democrática no puede reducirse únicamente a la inclusión formal de sujetos históricamente marginados dentro de las estructuras existentes. La disputa travesti interpela las bases mismas sobre las cuales fueron construidas las nociones modernas de ciudadanía, legitimidad y humanidad. Por ello, pensar los derechos humanos desde una perspectiva crítica y latinoamericana implica asumir que las democracias de la región continúan atravesadas por desigualdades estructurales que afectan particularmente a cuerpos e identidades históricamente excluidas.

En este sentido, el horizonte democrático que emerge de estas disputas no es únicamente inclusivo, sino profundamente transformador.

La construcción de sociedades más igualitarias requiere articular reconocimiento jurídico, redistribución material y transformación cultural como dimensiones inseparables de una política democrática comprometida con los derechos humanos.

Cuerpos, desapariciones y violencias

Ivana Carina Jofré

ivcajofr@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Cuerpos, desapariciones y violencias institucionalizadas

Como lo demuestran las investigaciones del EAAF (Equipo Argentino de Antropología Forense) (Olmo, 2022) y otras investigaciones realizadas en provincias del interior argentino (Rosignoli, 2014), la aparición y el ocultamiento de los cuerpos de las víctimas de la represión estatal han formado parte de un mismo plan de desaparición a lo largo de la historia nacional. Sin embargo, a partir de marzo de 1976, las prácticas de disposición final de los cuerpos de las víctimas de la represión, orquestadas por la Junta Militar, adquirieron características particulares en toda Argentina, siendo el ocultamiento de los cuerpos la práctica más extendida hasta 1983. Estas prácticas utilizaban la exhibición pública del cuerpo como mecanismo de desaparición, pero luego ocultaban los cuerpos de las víctimas de la represión utilizando mecanismos provistos por el aparato judicial del estado. E incluían las acciones rutinarias de la policía, los departamentos forenses y el sistema forense de las morgues provinciales, completando finalmente el ocultamiento físico de los cuerpos en

fosas comunes en cementerios municipales. Como lo han demostrado nuestras investigaciones previas desarrolladas desde el CEIAA en el marco judicial, estas prácticas represivas de desaparición descritas también fueron empleadas por el Regimiento de Infantería de Montaña N° 33 con sede en San Juan, un grupo encargado de dirigir los secuestros, torturas y desapariciones forzadas de personas entre 1976 y 1978 en San Juan (Jofré, 2019, 2026).

Por su parte, hemos podido reconocer que los museos y el aparato estatal de patrimonio arqueológico de la provincia de San Juan, también realizan una “labor de desaparición”, cuyos orígenes se remontan a la época dictatorial argentina. La historia de la institucionalización de la arqueología en San Juan coincide con las décadas de 1960 y 1980, durante el interregno de los gobiernos militares de facto (Jofré, 2026). La exhumación arqueológica de los cuerpos de antiguos ancestros indígenas es un problema que se ve agravado por el desarrollo de proyectos mineros de alto impacto en la Cordillera de los Andes, en el centro-oeste de Argentina.

Desde 2011, la Comunidad Indígena Warpe del Territorio Kuyum exige a la Universidad Nacional

Palabras clave:

Cuerpo - Violencias Institucionalizadas - UNSJ

de San Juan la devolución de los cuerpos de los ancestros indígenas que se encuentran en el museo administrado por esta institución (Jofré 2020; Jofré y Gómez, 2022). Al mismo tiempo, los familiares de los desaparecidos exigen que se realicen investigaciones para recuperar los cuerpos de sus seres queridos secuestrados, torturados y sometidos a desapariciones forzadas realizadas por la última dictadura cívico militar argentina y reconocidas como delitos de lesa humanidad (CONADEP, 1984).

Las prácticas institucionales patrimonializantes y deshumanizantes aplicadas al tratamiento de cuerpos/os de acentrados indígenas y de desaparecidos son el problema a atender en este proyecto. Estas se fueron consolidando a lo largo de más de sesenta años en la Provincia de San Juan, sin considerar los radicales cambios que la legislación argentina ha tenido desde el retorno a la democracia. Esto último como resultado un marco internacional en el avance de derechos humanos a partir de la adhesión de la Argentina en 1984 al Tratado de Internacional de Derechos Humanos conocido como Pacto de San José de Costa Rica, y cuyos principios se plasmaron reforma de la propia Constitución Nacional Argentina en 1994, sumándose posteriormente la adhesión y ratificación del Convenio 169 de la OIT y Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En Argentina, los procesos de reemergencias indígenas a partir de demandas muy concretas que, incluso, se plasmaron en la modificación (en el año 1994) del art. 75 inciso 17 de la Constitución Nacional Argentina, y un paquete de leyes

reparatorias entre ellas la ley 25.517 de restituciones de cuerpos humanos a comunidades indígenas, entre otras, cambiaron para siempre el escenario de la práctica antropológica y arqueológica. Sin embargo, los protocolos forenses empleados en varias provincias argentinas desconocen los derechos indígenas, por ejemplo, niegan la consulta previa ante de las intervenciones sobre cuerpos-territorios indígenas (Ley Nacional N° 24.071), aunque esto ya ha sido discutido por la disciplina (Acuerdo de Vermillion, 1989; Declaración de Río Cuarto, 2005; Decreto Reglamentario 701/2010 Ley Nac. 25.517, etc.). En este escenario descripto es usual que las prácticas de antropologías y arqueologías forenses desarrolladas trabajen con protocolos diferenciados que encuadran a los casos de desapariciones forzadas de la última dictadura en perspectivas humanitarias (reconocidas por ejemplo en el Protocolo de Minesotta, Naciones Unidas, 2016; ALAF, 2017, entre otros), pero no suelen incorporar una perspectiva comunitaria del cuerpo fallecido (Perosino, 2012) lo que deja afuera también adecuaciones de estos protocolos a los derechos indígenas en países como Argentina.

La violencia institucionalizada sobre el cuerpo indígena y la demanda indígena planteada ante la UNSJ

En 2011, en un escenario universitario donde el Tribunal Oral Federal de San Juan llevaba a cabo los juicios por crímenes de lesa Humanidad en el

edificio del Rectorado de la UNSJ, la Comunidad Indígena Warpe del Territorio Kuyum presentó al Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan un petitorio solicitando la adecuación de esta institución a la Ley Nacional N° 25.517 de restitución de cuerpos humanos a comunidades indígenas. A través de dicha ley del año 2001, el Ejecutivo Nacional legisló acerca de la restitución de los cuerpos de los ancestros indígenas alojados en museos e instituciones, estableciéndose que: “deberán ser puestos a disposición de los pueblos indígenas y/o comunidades de pertenencia que lo reclamen, los restos mortales de aborígenes, que formen parte de museos y/o colecciones públicas o privadas” (art. 1°), como así también legisla que: “para realizarse todo emprendimiento científico que tenga por objeto a las comunidades aborígenes, incluyendo su patrimonio histórico y cultural, deberá contar con el expreso consentimiento de las comunidades interesadas” (art. 3°).

La presentación de la Comunidad Warpe tuvo 8 puntos orientados a abrir el debate por las restituciones de cuerpos indígenas arqueologizados y exhibidos en el Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Prof. Mariano Gambier” (IIAM) dependiente de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. La razón de esta demanda warpe focalizada en una institución dependiente de la UNSJ, se debe al hecho de que, desde hace más de treinta años, el IIAM “Prof. Mariano Gambier” efectúa las intervenciones arqueológicas encomendadas por administraciones patrimoniales del Gobierno de San Juan, según lo dispuesto en la ley de patrimonio arqueológico y paleontológico, la Ley Provincial 571-

F (una ley originada en las sucesivas modificaciones de la ley 8.601 de 1997). Es decir que las prácticas arqueológicas de esta dependencia universitaria informan la política pública en San Juan, y determina el tratamiento que se les da, no solo a los cuerpos que posee actualmente la institución, sino que también tiene injerencia en los “cuerpos exhumados” en contextos de obras de urbanización, explotación y exploración minera, y otros casos en la provincia de San Juan. La presentación de la Comunidad Warpe del Territorio realizada en 2011 apuntó, de este modo, a impugnar las prácticas arqueológicas que se realizan con aval de la UNSJ y que tienen un impacto a nivel provincial.

Los obstáculos para la aplicación de la Ley Nacional N°25.517 de restituciones de cuerpos/as humanos/as a comunidades indígenas, y su decreto reglamentario 701/2010, en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan han suscitado arduos debates entre la Comunidad Warpe demandante y la Universidad Nacional de San Juan durante las últimas cinco gestiones universitarias (Gestión Benjamin Kuchen, Oscar Nasisi y las dos gestiones del Rector Tadeo Berenguer, este último reelecto por segunda vez). Sin poder lograrse hasta el momento algún avance en los diálogos con IIAM y la administración patrimonial provincial para corregir estos procedimientos que lesionan los derechos de las comunidades indígenas contemporáneas. Y aunque si bien estos debates en el ámbito de la UNSJ llevaron a adoptar algunas medidas positivas, como son la resolución de Consejo Superior recomendando el retiro de exhibición de los cuerpos indígenas en el IIAM “Prof. Mariano Gambier”, lo cierto es que hasta el momento esta

dependencia universitaria se niega a realizar restituciones de cuerpos a comunidades y tampoco abre diálogo para cambiar sus prácticas cerradas a las comunidades indígenas del territorio provincial. Cabe afirmar al respecto que, como ya lo han señalado investigaciones internacionales referidas a la repatriación y redignificación de los/as cuerpos/as de ancestros: “la retención de los antepasados en museos y otras instituciones coleccionistas contra la voluntad de sus descendientes es poco ética, es inmoral y es una violación grave a los derechos de los pueblos indígenas” (Arthur de la Maza y Ayala Rocabado, 2020: p.23).

La propia Defensoría del Pueblo de la Nación en 2017 emitió la Resolución N° 106/2017 al respecto del reclamo warpe, sugiriendo que no existe ningún impedimento legal para proceder a restituir los cuerpos alojados en las colecciones de sus dependencias, dado que como institución universitaria de la órbita nacional se debe a las leyes nacionales. Esta misma interpretación jurídica ha sido asumida por asesores letrados de la propia UNSJ, tal cual consta en los abultados expedientes del caso (Jofré y Gómez, 2022).

La creación del CAI y la institucionalización de la demanda indígena

En el año 2019, la Vice-rectora de la UNSJ, Lic. Mónica Coca, tuvo un rol activo en la mediación

entre la universidad y la Comunidad Warpe del Territorio del Kuyum proponiendo avanzar en una salida más estructural que permitiera avanzar en este cambio a largo plazo de las prácticas del IIAM. Atendiendo a uno de los 8 puntos del petitorio presentado 8 años antes por la Comunidad Warpe del Territorio del Kuyum. El mismo demandaba lo siguiente: “asegurar la participación indígena en la toma de decisiones en temas que atañen a Pueblos y Comunidades Indígenas”. Así se creó el Consejo Asesor Indígena de la Universidad Nacional de San Juan a través de la Ordenanza 010/2019 (Gómez *et al.* 2022) creando un texto, hasta ese momento inédito, donde la universidad enuncia la adhesión a una política educativa intercultural crítica que respete el Derecho Indígena vigente en Argentina.

La falta de efectividad del CAI en la resolución de este conflicto por “el regreso de los ancestros” no se ha debido a la falta de interés de las autoridades que componen el consejo. Por el contrario, las fallas provienen de la misma estructura universitaria que, paradójicamente, al incorporar demandas largamente postergadas, termina institucionalizándolas (en sus procedimientos, protocolos e imposición de sus burocracias administrativas) evitando resolverlas o incorporarlas seriamente en sus agendas políticas y de trabajo.

De este modo, y atendiendo a esta situación, evaluamos “jugar el juego institucional” para “convertir en proyecto una demanda planteada a la universidad”. El formato de las líneas de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) pareció adecuada para ello, pudiendo avanzar en el desarrollo del proyecto (2022/2025): “Archivos

y protocolos para la descolonización de prácticas de violencia institucionalizadas y redignificación de cuerpos/os de ancestros y familiares desaparecidos/as” desarrollado en colaboración con la Comunidad Warpe del Territorio del Kuyum y el Centro de Estudios e Investigaciones en Antropología y Arqueología (CEIAA) en colaboración con familiares de desaparecidos.

Una segunda etapa del PDTs ha sido recientemente aprobado y espera iniciar este año 2026. El PDTs denominado: “ANCESTRXS Y DESAPARICIONES. Propuesta de un protocolo para el trato digno de cuerpos humanos en el ámbito de la UNSJ”, propone llevar adelante la confección, consulta y adecuación (como normativa interna de la UNSJ) del protocolo para el trato digno de cuerpos de ancestros y desaparecidos en el ámbito de la UNSJ.

Reflexiones abiertas

La falta de protocolos humanizados y con una perspectiva comunitaria para el trato digno de cuerpos de personas fallecidas de edad antigua y reciente en la provincia de San Juan afecta a familiares de detenidos desaparecidos y a Comunidades Indígenas Warpes y Diaguitas, ambas buscan recuperar el cuerpo de sus muertos para sanar el dolor social producido por las violencias del pasado actualizadas en las violencias institucionalizadas en los aparatos de investigación científica, patrimonial y judicial.

Por otra parte, las investigaciones desarrolladas dan cuenta de la ambigua situación que plantean las formas por las cuales se administra, controla e investiga a los cuerpos/as humanos sindicados como “arqueológicos” por parte del orden estatal patrimonial vigente en San Juan arrojando dudas. Primero, hay un conflicto en las competencias del Estado provincial que avanza disponiendo y forzando ámbitos de la soberanía universitaria, como son la administración, investigación y la extensión en instituciones que se deben al orden federal que rige a las universidades nacionales. Segundo, y más preocupante, es que la mencionada situación pone a la universidad nacional en un conflicto ético legal, dado que leyes como la Ley Nacional 25.517 de restituciones de cuerpos humanos a comunidades indígenas son obligatorias para esta entidad nacional.

Finalmente, la dinámica institucional universitaria tiende a traducir estos conflictos en una agenda de proyectos universitarios, cuando no se atreve a incorporarlos en la propia agenda política administrativa de la universidad, donde debieran tomarse las decisiones de fondo. No olvidemos que la propia Defensoría del Pueblo de la Nación señaló (ya hace 9 años) la falta de encuadre de la UNSJ en línea con lo establecido en la Ley Nacional N° 25.517. La demanda indígena ha caído en las redes de la institucionalización y burocracia paralizándose en las decisiones políticas en una infinita agenda universitaria, donde siempre “hay otras urgencias que atender primero”. Entonces ¿Qué espera la universidad nacional de los proyectos colaborativos que incorporan problemáticas de derechos humanos y temas sensibles como las violencias de la historia

reciente y la vulneración del derecho indígena? ¿la Universidad Nacional de San Juan está realmente dispuesta a una real transformación de la educación superior o alimenta las tramas de violencias institucionalizadas en su propia estructura?

Referencias

- Arthur de la Maza, J. y Ayala Rocabado, P. (ed.) (2020). *El regreso de los ancestros. Movimientos indígenas de repatriación y redignificación de los cuerpos*. Servicio de Patrimonio Cultural, Santiago de Chile.
- Gómez, N., Jofré, I. C. y Luna, P. (2022). “Políticas interculturales en la UNSJ. La creación del Consejo Asesor Indígena”. En *Cartografía de conflictos en territorios indígenas del Cuyum (Región Cuyo, Argentina)*. San Juan: Editorial UNSJ.
- Jofré, I. C. (2019). “De los centros clandestinos de detención a los territorios represivos en San Juan. Caminando entre las ruinas de la violencia”. *Revista de Estudios sobre Genocidios*, Año 10, vol. 14, pp. 29-48.
- Jofré, I. C. (2020). “Cuerpos/as que duelen. Cosmopolítica y violencia sobre cuerpos/as indígenas reclamados como ancestros/as warpes. Intersticios De La política Y La Cultura”. *Intervenciones Latinoamericanas*, 9 (17). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/28908>.
- Jofré, I. C. y Gómez, N. C. (2022). “El regreso de nuestros ancestros a su morada: reflexiones sobre los archivos de la demanda warpe desde la mirada de sus protagonistas”. En *Cartografía de conflictos en territorios indígenas del Cuyum (Región Cuyo, Argentina)*. San Juan: Editorial UNSJ.

Reflexion sobre la práctica docente

Maria Eugenia Garay Alaniz

garayalanizmariaeugenia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

La presente experiencia recupera una escritura epistémica elaborada en el marco de la cátedra Práctica Profesional Orientada (Docencia) del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan del año 2023. El trabajo se propone reflexionar acerca de los procesos de construcción del conocimiento desarrollados durante la formación docente inicial, recuperando experiencias transitadas en distintos contextos educativos y analizando las decisiones pedagógicas involucradas en ellas. La reflexión se sustenta en registros del diario de formación, entendido como un dispositivo de escritura que posibilita la reconstrucción crítica de las experiencias vividas y la producción de conocimiento sobre la propia práctica.

El análisis se organiza a partir de la categoría de conocimiento situacional propuesta por Verónica Edwards (1990), quien sostiene que el conocimiento adquiere significado cuando interpela al sujeto en su situación concreta y se vincula con aquello que lo rodea, lo atraviesa y le resulta relevante. Desde esta perspectiva, el conocimiento no constituye una realidad neutra ni universalmente transferible, sino una construcción social que cobra sentido

en contextos específicos y en relación con las experiencias de quienes participan en los procesos educativos.

La escritura recupera tres experiencias significativas desarrolladas durante las prácticas docentes. La primera se vincula con el acompañamiento a estudiantes ingresantes de la universidad. En el marco de un dispositivo institucional orientado a favorecer la inserción de los nuevos estudiantes, un grupo de practicantes diseñó y desarrolló actividades destinadas a brindar orientación académica y administrativa. La experiencia permitió reconocer que la construcción del conocimiento se produce de manera colaborativa y que los saberes necesarios para intervenir en determinadas situaciones no siempre provienen exclusivamente de la formación académica formal. Frente a dificultades planteadas por los estudiantes en relación con trámites institucionales, fue necesario movilizar experiencias previas, buscar información y construir respuestas junto a otros actores institucionales. Esta situación permitió comprender que el conocimiento docente se configura también a partir de experiencias vividas y saberes contruidos en la práctica.

Palabras clave:

*Conocimiento Situacional - Práctica Docente
Formación Docente*

La segunda experiencia se desarrolló en el nivel secundario, en el espacio curricular Psicología de una escuela pública de la provincia de San Juan. En este contexto, las docentes practicantes debieron enfrentarse a determinadas representaciones y expectativas construidas por la docente coformadora acerca de los estudiantes y de las formas legítimas de enseñar. Estas perspectivas aparecieron asociadas a concepciones que limitaban las posibilidades de participación de los alumnos y reducían las oportunidades para construir aprendizajes significativos. Frente a estas tensiones, las practicantes desarrollaron propuestas pedagógicas orientadas a contextualizar los contenidos, promover la participación y vincular los saberes escolares con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Las devoluciones realizadas por los propios estudiantes permitieron advertir que la posibilidad de relacionar los contenidos con situaciones de su vida cotidiana favorecía procesos de apropiación más significativos y una mayor implicación en las actividades propuestas.

La tercera experiencia se sitúa en el nivel superior, específicamente en la asignatura Educación Especial del Profesorado en Ciencias de la Educación. En este caso, la reflexión se centra en las dificultades surgidas a partir de una excesiva confianza respecto del conocimiento a enseñar. Durante una de las primeras clases se abordó el marco normativo vinculado a los derechos de las personas con discapacidad, produciéndose una interpretación parcial e incompleta de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Las observaciones realizadas por las docentes formadoras permitieron reconocer

errores conceptuales derivados de la utilización de bibliografía desactualizada y de una insuficiente revisión crítica de los contenidos. Esta situación posibilitó problematizar la importancia de la vigilancia epistemológica propuesta por Yves Chevallard, entendida como la necesidad de revisar permanentemente los procesos de selección, organización y transmisión del conocimiento para evitar distorsiones o simplificaciones que afecten la comprensión de los contenidos.

La experiencia adquirió especial relevancia debido a que el tema abordado se encontraba estrechamente vinculado con la garantía de derechos y con los marcos normativos que sustentan las políticas de inclusión educativa. La necesidad de reconstruir y actualizar el contenido permitió reconocer la importancia de una formación docente comprometida con la rigurosidad conceptual y con la actualización permanente de los saberes que circulan en las instituciones educativas.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, las experiencias analizadas permitieron reflexionar sobre el derecho a la educación como un derecho humano fundamental y como una responsabilidad indelegable del Estado. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la educación y el conocimiento constituyen un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Esta concepción invita a comprender que la tarea docente no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse a generar condiciones que favorezcan la inclusión, la participación y la construcción de aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

Las situaciones analizadas muestran que garantizar efectivamente el derecho a la educación implica reconocer las trayectorias, necesidades, intereses y contextos de los sujetos que participan en los procesos educativos. En este sentido, la categoría de conocimiento situacional adquiere una especial relevancia, ya que permite comprender que la producción de conocimientos se encuentra estrechamente vinculada con las experiencias concretas de los sujetos y con las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se desarrolla.

Asimismo, la experiencia desarrollada en Educación Especial posibilitó profundizar la reflexión acerca de los derechos de las personas con discapacidad y de la necesidad de construir propuestas pedagógicas accesibles, inclusivas y respetuosas de la diversidad. La revisión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de su reconocimiento jurídico en Argentina permitió comprender que la enseñanza de contenidos vinculados con los Derechos Humanos requiere una permanente actualización conceptual y una vigilancia crítica sobre las fuentes utilizadas para su abordaje.

En un contexto contemporáneo caracterizado por la circulación acelerada de información, la expansión de tecnologías digitales y la proliferación de múltiples formas de producción y validación del conocimiento, se vuelve necesario fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión crítica, el análisis riguroso de la información y la construcción de saberes contextualizados. Desde esta perspectiva, la formación docente constituye

un espacio privilegiado para problematizar las relaciones entre conocimiento, poder, inclusión y ciudadanía.

Finalmente, la escritura permite reconocer que la práctica docente constituye un proceso permanente de construcción, reconstrucción y resignificación de conocimientos. Las experiencias analizadas muestran que la producción de conocimientos situados requiere escuchar a los estudiantes, reconocer sus experiencias, problematizar las propias certezas y sostener una actitud reflexiva frente a las demandas de los contextos educativos. En este sentido, la práctica docente puede comprenderse también como una práctica de promoción y defensa de los Derechos Humanos, en tanto contribuye a la construcción de espacios educativos democráticos, inclusivos y comprometidos con la justicia social.

Derechos Humanos y Estructura Social Argentina

Maria Diloretto

mdiloretto@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Formación de Grado
Desigualdad*

I

En el Plan de estudios 1989 de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata se incorporó el análisis de la estructura social argentina, a través del dictado de la Asignatura “Estructura Social y Problemas Sociales Argentinos”. Este abordaje constituyó en ese entonces algo novedoso, ya que volvía a introducir la categoría analítica de estructura social, a fin de poder analizar los cambios que traía aparejado el neoliberalismo (que empezaba a consolidarse en la Argentina) en el escenario de la pobreza y la desigualdad, no sólo desde los efectos, sino también contemplando sus causas y su relación con el contexto global donde se inscriben. Durante casi quince años fue su Profesor Titular Ordinario el Dr. José Carlos Escudero, con quien tuve el honor de formarme desde el año 1991, cuando comencé en la asignatura como Ayudante Diplomada.

Al respecto, cabe señalar que en Argentina el origen del neoliberalismo ha sido indiscutidamente violento, teniendo en cuenta que su implementación comienza a darse a partir de una dictadura militar sangrienta que buscó reprimir de forma sistemática

las luchas obreras, barriales y estudiantiles. Si bien como es sabido el modelo neoliberal ha fracasado en sus objetivos económicos, se ha erigido un régimen excluyente de existencia de lo social y en un modo de hacer política, que se consolidó en la década del '90 a través de reformas estructurales, siguiendo una lógica de ajuste de políticas globales. Estos antecedentes de la estrecha relación existente entre neoliberalismo y autoritarismos no son anecdóticos: tienen una profunda raigambre en la violencia originaria del capitalismo, que suponen formas de interpretación específicas, que puedan problematizar sus alcances en las vidas cotidianas.

Siguiendo con el trayecto de la asignatura, en el año 2015, a partir de la implementación de un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, la materia pasa a denominarse “Conformación de la Estructura Social Argentina”, focalizando los contenidos en el análisis de la estructura social, tanto desde la perspectiva socio económico política, como desde la Demografía. Al asumir como Profesora Titular de la materia, uno de los desafíos que encontré fue incorporar en su desarrollo el abordaje de las nuevas formas de desigualdad, emergentes en el marco de un neoliberalismo ya consolidado y de la aparición de nuevas derechas.

En este sentido, la incorporación de la perspectiva de derechos humanos, y particularmente, de género, nos ha permitido interpelar de forma crítica los alcances del neoliberalismo y sus consecuencias en el cotidiano de los hogares, así como también problematizar e incorporar preocupaciones sobre la dinámica propia del modelo, con su lógica moralizadora, financiera y desposesiva, que impacta en cuerpos y territorios.

El presente trabajo busca sintetizar los esfuerzos llevados a cabo para traducir estas inquietudes en la práctica docente de grado, teniendo en cuenta que la asignatura se dicta para el Tercer Año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (como se ha dicho) y forma parte de Curso de Complementación Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología.

II

Teniendo en cuenta lo expresado en los párrafos anteriores, en el dictado de la Asignatura se busca introducir a las y los estudiantes en el abordaje de distintas dimensiones que puedan enriquecer el análisis de la estructura social argentina, haciendo hincapié en el progresivo aumento de la desigualdad que viene sufriendo. En este punto se considera clave analizar el impacto que ha tenido la historia reciente, en la medida en que la dictadura militar es abordada como un punto de inflexión en la estructura social argentina, tanto

por su incidencia en el cambio del modelo de acumulación, las tendencias de movilidad social, y, consecuentemente en la emergencia de nuevas formas de pobreza y desigualdad.

El análisis de la estratificación social desde una perspectiva situada y procesual ha sido una decisión pedagógica, ya que una lectura meramente morfológica de la estructura social argentina puede correr el riesgo de caer en un reduccionismo descriptivo, no dando cuenta los atravesamientos sociales, históricos y políticos que han incidido e inciden en la conformación de la misma. El abordaje situado de las categorías analíticas elegidas procura identificar los fenómenos extra nacionales que han impactado en nuestra estructura social en los distintos períodos de la Argentina reciente. Y es en este sentido, que se destaca -a través de una lectura activa de la historia reciente- la profunda transformación que conlleva la implementación del neoliberalismo, lo que ha tornado imprescindible abordar la discusión de nuevas categorías de análisis de las estructuras sociales, para poder comprender mejor no sólo los impactos del modelo, sino -sobre todo- sus implicancias en términos de los procesos de movilidad social.

La configuración de la sociedad argentina tiene correspondencia con la situación estructural de nuestra sociedad, en permanente tensión con condicionantes intra y supranacionales. En el desarrollo de la cursada, se procura introducir a las y los estudiantes no solamente en el análisis de la estructura social, sino también en los diferentes debates teóricos existentes que la atraviesan, haciendo hincapié especialmente en sus puntos de

inflexión. Al respecto, cabe destacar que, si bien se ha observado una profusa bibliografía sobre la estructura social argentina hasta el primer decenio de este siglo, existe una marcada merma de material analítico para abordar la situación argentina de los últimos años, lo cual constituye un desafío que nos ha llevado a una permanente búsqueda de materiales a fin de actualizar los debates y desafíos que posibiliten una mejor comprensión de la cuestión social en el presente.

Por otra parte, nos proponemos fortalecer en las y los estudiantes cursantes el abordaje del comportamiento de los distintos fenómenos demográficos (natalidad, mortalidad, migraciones y nupcialidad) en la estructura social argentina, desde una perspectiva que contemple las transversalidades que inciden en el aumento de las desigualdades sociales, sobre todo los trayectos diferenciales existentes en relación con género y diversidades. Por ello que se procura que las y los estudiantes puedan articular los comportamientos y fenómenos demográficos con la estructura social en que se inscriben.

III

La dinámica demográfica de una sociedad constituye una suma ponderada de las dinámicas propias a las diferentes clases y estratos sociales localizados a lo largo del territorio nacional. Ello es así porque los hechos y fenómenos demográficos son diferenciales (en nivel y/o tendencias) según

estratos social, y regionalmente diferenciados. El desafío es que las y los estudiantes puedan abordar analíticamente, y teniendo en cuenta sus prácticas preprofesionales, la dimensión que ocupa esa desigualdad en la estructura demográfica, entendiéndose ésta como la resultante de los distintos condicionamientos sociales y de las diversas desigualdades existentes, siendo su comprensión clave para poder entender la estructura social de un país (Binstock y Cerruti, 2016)

Existen hoy muchos problemas con una profunda raigambre demográfica con un fuerte impacto en el goce de derechos, que forman parte de la agenda social e impactan en nuestros campos problemático, constituyendo un desafío para las políticas sociales: el uso del espacio en territorios relegados y superpoblados, la mayor vulnerabilidad socioeconómica de niños, niñas y adolescentes en comparación con otros grupos etarios, el envejecimiento poblacional, las derivaciones de una mayor heterogeneidad en los contextos familiares y los modos de incorporación social de minorías, fundamentalmente en referencia al género y a la población inmigrantes.

Con relación a ello, a manera de ejemplo, podemos observar como la orientación de las políticas públicas que determinan el funcionamiento de los mercados de trabajo, la distribución del ingreso, el acceso a la vivienda, la educación y la salud, tienen efectos directos sobre los comportamientos individuales y familiares que, a nivel agregado, determinan el nivel y los cambios de la dinámica demográfica nacional. Asimismo, es claro ver como

esa orientación que tomen las políticas públicas incide en forma directa en la condición de pobreza y vulnerabilidad de esa población, lo cual tiene un impacto crucial en la forma en que los hogares atraviesan los fenómenos demográficos (mortalidad, natalidad, nupcialidad y migraciones)

Se trata de analizar las relaciones y entramados existentes entre los aspectos demográficos y la estructura social, poniendo en evidencia la existencia de condicionantes mutuos -como bien señalan Binstock y Cerruti (2016)- que se retroalimentan en forma permanente. La idea es poder comprender cómo la estructura actual de la población no es casual ni caprichosa, sino el resultado de dinámicas demográficas pasadas, vinculadas a procesos migratorios, a un descenso temprano de la mortalidad y de la fecundidad y a las particularidades que han tenido la conformación de las familias en la Argentina. En este sentido, existe una profunda relación entre los derechos humanos y el tránsito de los fenómenos demográficos: en la práctica la forma en que morimos, nacemos, migramos, o decidimos cuántos hijos o no tenemos, pareciera depender de la posesión de recursos, en un contexto en que el Estado ha dejado de garantizar los accesos básicos.

En este contexto, estas desigualdades en términos demográficos se traducen en desiguales condiciones y posibilidades para afrontar las crisis derivadas de formas de capitalismo cada vez más excluyentes y, en consecuencia, para intentar atenuar sus costos sobre las condiciones de vida de vastos sectores de la población. Se trata de abordar esta cuestión a través de una propuesta de análisis

empírico y crítica teórica, que propone comprender el origen de las desigualdades, sus consecuencias y sus manifestaciones desde la perspectiva de la demografía (Canales, 2021)

Desde este enfoque, las categorías del análisis demográfico (sexo, edad, condición migratoria, origen étnico-racial y nacional, por ejemplo) no solo refieren a modos de descomposición-desagregación de la población, sino que -en palabras del autor- también son modos de referirnos e intentos de aprehender la particular configuración de desigualdades sociales en cada momento y lugar... Cada categoría del análisis demográfico alude siempre a una categoría social de desigualdad, esto es, a colectivos demográficos situados y constituidos desde estructuras de desigualdad, como por ejemplo el género, la etnicidad, la nacionalidad, la generación y la geografía, entre otras 2021, pp. 161-162)

El eje transversal de análisis que se propone la asignatura es considerar las categorías demográficas (hombre-mujer, nativo-migrante, joven-adulto, entre otras) en términos de la configuración de sujetos sociodemográficos en espacios históricos y concretos. Los textos que se trabajan con las y estudiantes presentan esa particularidad: dejar de pensar el estudio de la población en términos de números y conceptos abstractos, para pensarlo en términos de las relaciones y contradicciones entre individuos, generaciones, géneros, la especie humana y la naturaleza, por ejemplo.

Esta perspectiva permite que la/ el estudiante pueda relacionar estos conceptos con sus intervenciones

preprofesionales, y articular la incidencia de los fenómenos demográficos en la conformación de los campos problemáticos de intervención. Se busca así brindarles elementos que favorezcan la elaboración de un análisis crítico del contexto.

IV

Parafraseando a Canales (2025), la población, su reproducción, el modo en que se transitan los fenómenos demográficos (nacer, morir, migrar) no son las resultantes de la acción de la naturaleza ni de leyes divinas, “sino que son un hecho socialmente construido en un doble proceso. Por un lado, como resultado de condiciones estructurales e históricas propias de cada sociedad. Por otro lado, como resultado de la praxis social de sujetos que interactúan en tales condiciones sociales y políticas.” (Canales, 2025, pp. 25)

En el contexto de la Argentina actual, que muestra un preocupante giro hacia políticas neoconservadoras y neoliberales, pareciera que de manera veloz y sistemática se busca erosionar los derechos adquiridos en múltiples esferas de la vida cotidiana, tanto en el plano social, como en el económico, político y cultural. En el marco de un modelo que exacerba las libertades individuales y el crecimiento económico a cualquier costo, se justifican y aparecen como ineludible las desigualdades sociales y económicas, produciendo así mecanismos excluyentes que potencian las formas de discriminación ya existentes, entre ellas

las desigualdades de género, origen, lugar de nacimiento o condición.

Deconstruir y analizar desde los espacios académicos no sólo estos supuestos, sino también preconceptos asociados a la natalidad, fecundidad o movilidad humana, es fundamental en estos tiempos. Pero más allá de ello, surge como prioridad reinterpretar estos fenómenos teniendo en cuenta a los sujetos que los transitan desde una perspectiva situada. Las sucesivas crisis y el aumento de la desigualdad, que aparece legitimado en los discursos oficiales, vuelven a poner en relevancia la perspectiva de los derechos humanos, en un escenario que evidencia las falencias de los sistemas de protección y los modos en que las desigualdades gravitan en las probabilidades de enfermarse y morir en todos los grupos de edad, impactando más fuertemente en los grupos históricamente en situaciones más vulnerables.

Referencias:

- Binstock, G. y Cerruti, M. (2016). “La Población y La Estructura social”. En Kessler, G. (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Siglo XXI.
- Canales, A. (2021) “Demografía y desigualdad”. *Revista Nueva Sociedad*, N° 293. Buenos Aires.
- Canales, A. (2025). *Demografía Política*. Mexico: Tirant lo Blanch. <https://www.aacademica.org/alejandro.canales/6>
- Torrado, S. (1997) “Población y Desarrollo: enfoques teóricos, enfoques políticos”. *Jornadas Legislativas de Política Demográfica*, Comisión de Población y Recursos Humanos, Honorable Cámara de Diputados de La Nación. Buenos Aires
- Welti, C. (1997). *Demografía I*. Programa Latinoamericano de Actividades en Población (PROLAP). México D.F.

“El lugar habla, sigue hablando”

Materialidades, memorias y experiencias en el edificio “La Enfermería”,
Refugio Libertad (Córdoba, Argentina)

Luciana Bueno Pelleriti

luciana.bueno.pelleriti@mi.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

El tema presentado está vinculado a la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la carrera de Antropología en Refugio Libertad y a la formalización del Trabajo de Investigación Final que de ellas resulta. Una vez comenzadas las prácticas, empecé a percibir un entramado diverso de historias y significados generados por un mismo edificio, del cual debía realizar un relevamiento material, junto con su informe técnico correspondiente, para la institución. De esta manera, analizar la trayectoria biográfica de La Enfermería me permite hacer una descripción densa de las modificaciones y el estado del edificio, incorporando a la mesa los usos, experiencias y significados que de ella surgen.

Esta investigación está enmarcada en la modalidad de Prácticas Profesionales Supervisadas (en adelante PPS), las cuales se realizan en la institución “Refugio Libertad” (ex Grupo de Artillería 141), que funcionó como dispositivo represivo y de control durante la última dictadura. La demanda institucional se refiere a la necesidad de contar con un relevamiento material de uno de los edificios que componen la unidad del cuartel: “La Enfermería”. Sobre labores arqueológicas en sitios de conflicto o violencia se ha trabajado partiendo de modos metodológicos y teóricos diversos, pero

la mayoría tienen un nodo en común: recuperar las distintas memorias que los atraviesan. Los ex Centros Clandestinos de Detención y Tortura (CCDT), luego de la vuelta de la democracia al país, sufrieron procesos de ocultamiento, invisibilización y borramiento de las huellas dejadas por los crímenes de lesa humanidad cometidos allí. Si bien el quehacer arqueológico consiste en trabajar con materialidades a partir de las cuales se busca recuperar a las personas ausentes (en el presente) que formaron parte de la vida social de esas cosas, en el caso de los CCDT se profundiza en el trabajo con ausencias forzadas (Laguens, 2021). El arqueólogo Andrés Laguens resume en pocas páginas sus experiencias bajo la rúbrica de la arqueología forense y/o arqueología de las desapariciones, habiendo trabajado en los sitios de La Perla, el D2, La Casa de Hidráulica y el D2 Mariano Moreno (todos en Córdoba, Argentina). A partir de las herramientas metodológicas como la microestratigrafía de los muros, los estudios de grafitis, la recuperación edilicia o la excavación estratigráfica permiten hallar la correlación entre testimonios y unidades edilicias.

Otros antecedentes están sentados por Ivana Carina Jofré (2019), quien en la provincia de

Palabras clave:

*Memoria Colectiva, Produccion Del Espacio,
Pasado Reciente*

San Juan trabajó con una propuesta híbrida en lo metodológico: el trabajo arqueológico se complementó del etnográfico para darle sentido a los escombros y vestigios materiales producidos en estos espacios heterotópicos. El método etnográfico de trabajo y análisis buscó recuperar los relatos, recuerdos y memorias vernáculos de la zona donde funcionó el CCDT “La Marquesita”. Por otro lado, Pamela Colombo (2017) y Constanza Cattaneo (2014) han trabajado en ex CCDT desde distintos puntos de partida, pero ambas entienden que en la producción del espacio participan varias subjetividades y agencias no solo en la transformación material del espacio, sino también en las representaciones espaciales resultantes. Para lograr el análisis espacial se trabajó con fuentes materiales, orales y escritas, con prospección arquitectónica y con historias orales.

En este sentido, el problema de investigación busca dar cuenta de las distintas memorias, discursos y experiencias que fueron y van reconfigurando al edificio denominado “La Enfermería” de Refugio Libertad, pudiendo reconstruir de manera biográfica los usos y sentidos del espacio en tres momentos temporales seleccionados y elaborados a partir del trabajo de campo: 1965-1973; 1974-1983; 2015-2025.

Se parte de la hipótesis de que “La Enfermería” no puede entenderse sólo como un resto arquitectónico del pasado militar del predio o como ejemplo de ruinificación estatal, sino más bien como un espacio biográfico en permanente resignificación, donde las materialidades actúan dialécticamente como mediadoras y producto de las relaciones sociales: como resultado de

ello, se pueden analizar las implicancias en las subjetividades de quienes habitaron y habitan el espacio (Lefebvre 2013 [1974]). A lo largo de su trayectoria, el edificio ha sido resignificado a través de prácticas sociales que expresan la producción social del espacio y los procesos de memorialización propios del campo de los derechos humanos en Argentina. Estas prácticas reconfiguran las huellas materiales de la violencia estatal en soportes de memorias vivas, disputando los sentidos del pasado en el presente.

El objeto de estudio se configura en torno al edificio “La Enfermería” en Refugio Libertad, entendiéndolo como un edificio con una trayectoria biográfica que condensa marcas materiales, sociales y simbólicas correspondientes a las distintas prácticas y representaciones espaciales, así como de la proyección de los espacios de representación: lógica militar, dictadura militar-cívico-eclesiástica, la desidia estatal y la reapropiación comunitaria. Una articulación de herramientas y teorías de la arqueología, la etnografía y los trabajos sobre memoria, me permite indagar cómo las materialidades del lugar (sus muros, transformaciones arquitectónicas, usos y sentidos sociales) se vuelven dispositivos de activación de memorias y narrativas discursivas. El análisis busca reconocer en el edificio una forma de narrar la historia reciente argentina, donde las huellas del pasado no sólo remiten a la violencia sufrida, sino también a los procesos colectivos de resistencia y resignificación destinados a “poner vida en un predio destinado a la muerte”.

El presente proyecto se enmarca, por lo tanto, en los estudios de la memoria, la cultura material y la espacialidad, desde una mirada relacional sobre las materialidades del pasado reciente en Argentina. Siguiendo a Maurice Halbwachs (2004), la memoria colectiva se sostiene en marcos materiales y espaciales (marcos referenciales) que los grupos producen y habitan; por lo tanto, comprendemos que en el espacio los recuerdos se producen y se reactualizan.

En los sitios de memoria vinculados al terrorismo de estado son las ruinas, los objetos y los edificios los que actúan como mediadores entre pasado y presente, haciendo visibles las huellas de la violencia estatal y haciendo posibles las prácticas de reparación-reapropiación social. Los procesos de memorialización pueden entenderse como prácticas colectivas que narran y disputan sentidos del pasado en el presente (Chaparro y Curtoni, 2019). La marcación, señalización o refuncionalización de espacios como el edificio “La Enfermería” no solo preserva una huella material, sino que también produce nuevas formas de memoria y ciudadanía. En este sentido, los sitios de memoria son escenarios de negociación de los significados de la historia y en donde la espacialidad puede asumirse como un agente político más. Desde la teoría crítica del espacio, Henri Lefebvre (2013[1974]) plantea que el espacio no es un contenedor neutro de las relaciones sociales, sino un producto histórico y político generado por prácticas, representaciones e imaginarios. Su noción de producción del espacio permite pensar en “La Enfermería” como el resultado y expresión de procesos sociales en disputa: un espacio concebido, percibido y vivido en el que

se inscriben relaciones de poder, memorias y afectividades. En este entramado descripto, el edificio puede leerse como un dispositivo que manifiesta las tensiones entre dominación y reapropiación, entre los usos impuestos por el aparato estatal/represivo y las resignificaciones actuales impulsadas por grupos u organizaciones sociales como las que se encuentran detrás de Refugio Libertad. Recupero también el enfoque de la arqueología del conflicto (Laguens, 2021; Cattaneo, 2014) en ex Centros Clandestinos de Detención y Tortura (CCDT), que se comprenden como espacios atravesados por ausencias forzadas.

El registro arqueológico, articulado con testimonios y documentos históricos escritos, permite reconstruir tanto los hechos del pasado como los modos actuales en que los espacios se activan en la producción de memorias colectivas. En esta línea, la noción de las biografías de las cosas (Appadurai, 2015) permite pensar “La Enfermería” como un edificio biográfico, donde convergen distintas temporalidades (militar, represiva y comunitaria) y en el que las intervenciones humanas dejan inscripciones materiales que condensan relaciones sociales heterogéneas. Finalmente, los estudios de la cultura material (Hodder, 2010) y de la arqueología de la arquitectura (Ayán Vila, 2003) entienden los edificios como entidades activas en la vida social: su arquitectura y sus transformaciones reflejan procesos históricos y afectivos.

Objetivo General: Realizar una descripción biográfica del edificio denominado “La Enfermería”, dando cuenta de los distintos usos y sentidos que se fueron atribuyendo y modificando al espacio

a partir de un estudio de la dinámica del paisaje, puntualizando en tres momentos temporales: 1965-1973; 1974-1983; 2015-2025.

Objetivos Específicos:

- Elaborar una descripción técnica y un registro material de “La Enfermería” a partir del análisis espacial y constructivo del edificio.
- Indagar en los sentidos configurados en torno a “La Enfermería” mediante entrevistas y análisis de testimonios, en relación con los tres momentos temporales mencionados.
- Desarrollar un informe antropológico (material y etnográfico) que dé cuenta de la producción social del espacio y configuración de procesos de memorialización en el edificio “La Enfermería”, poniendo en diálogo memorias, sentidos y usos junto con las materialidades observadas.

El proyecto propone un abordaje metodológico híbrido que articula herramientas etnográficas, arqueológicas y etnohistóricas para estudiar el edificio “La Enfermería” dentro de la institución Refugio Libertad. Desde la práctica antropológica, se busca captar las subjetividades, los modos de pensamiento y las significaciones sociales que se expresan en las distintas etapas de la trayectoria biográfica del edificio. Para abordar esta complejidad, se aplicarán algunas técnicas propias de la arqueología como la prospección, el mapeo, el registro fotográfico y la microestratigrafía de

muros (Laguens, 2021). Con los resultados y análisis derivados de estas técnicas, espero poder describir las modificaciones arquitectónicas, identificar las etapas constructivas y correlacionarlas con testimonios y fuentes documentales, aportando una lectura material e histórica de la producción del espacio. Paralelamente, se realizarán entrevistas etnográficas no dirigidas a actores sociales significativos de cada momento temporal seleccionado (ex detenidos políticos, conscriptos del GA141 y trabajadores de Refugio Libertad), con el fin de reconstruir los sentidos, recuerdos y experiencias asociados a “La Enfermería”. Esta técnica de entrevista favorece la emergencia de los marcos de referencia propios de los interlocutores, permitiendo acceder a sus universos simbólicos y afectivos (Guber, 2016). El análisis se completará con un trabajo basado en fuentes documentales del ex GA141 y en testimonios. La triangulación entre materialidades, relatos y documentos posibilitará reconstruir los procesos de uso, transformación y resignificación del edificio en los distintos momentos temporales.

Referencias:

- Ayán Vila, X. (2003). *Arquitectura como tecnología de construcción de la realidad social*. Arqueología de la arquitectura.
- Appadurai, A. (2015). "Las mercancías y las políticas de valor". En *El Futuro como Hecho Cultural: Ensayos sobre la condición global*. Fondo de Cultura Económica.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Lefebvre, H. (2013[1974]). *La Producción del Espacio*. Madrid: Capital Swing Libros.
- Chaparro, M., y Curtoni, R. (2019). "Arqueología y memoria en un ex centro clandestino de detención y tortura de personas: Monte Pelloni, partido de Olavarría, Buenos Aires (Argentina)". *Arqueología Forense y procesos de memorias. Saberes y reflexiones desde las prácticas*.

El derecho a la identidad en la educación superior

Construcción de redes de investigación y transferencia

Paula Zubillaga

pzubillaga@unpaz.edu.ar

Cristina Bettanin

cbettanin@unpaz.edu.ar

Universidad Nacional de José C. Paz | Buenos Aires

Palabras clave:

Derecho a la Identidad - Abuelas de Plaza de Mayo - Educación Superior

En este trabajo damos cuenta del proyecto “Identidad en Redes: el derecho a la Identidad en el nivel superior de enseñanza”. El mismo se vincula con una serie de proyectos de investigación y transferencia radicados en el núcleo de “Políticas de la memoria, Identidades y Derechos Humanos” del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Se trata de los proyectos “Articulaciones transnacionales de la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo: un análisis socio- histórico de los nodos en el exterior de la Red por el Derecho a la Identidad” (2026-2028); “Identidad en redes. La construcción del derecho a la identidad desde el Nivel Superior de Enseñanza” (2022-2025); “Estrategias de internacionalización de la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo: acciones y producciones con universidades europeas y latinoamericanas” (2023-2025); y “Universidad y Abuelas de Plaza de Mayo. Acciones y estrategias conjuntas en la lucha por el derecho a la identidad (1997-2021)” (2021-2023). Son todos proyectos interdisciplinarios, integrados por estudiantes, graduados/as, docentes e investigadores/as de universidades públicas de Francia, Italia, España y

Argentina, y por equipos técnicos de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (AAPM).

El proyecto “Identidad en Redes: el derecho a la Identidad en el nivel superior de enseñanza”, se desarrolla a partir de la convocatoria del Programa “ImpaCT.AR Ciencia y Tecnología”, del por entonces Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación (MINCYT). Dicho programa tenía el propósito de promover proyectos de investigación y desarrollo destinados a brindar apoyo a organismos públicos, en todos sus niveles, en la búsqueda de soluciones a desafíos de interés público, que necesitaran del conocimiento científico o el desarrollo tecnológico para alcanzar su resolución y, de esta forma, un efecto positivo en la sociedad argentina.

En ese marco, en el año 2021 la por entonces Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (SDH) propuso el siguiente desafío en la convocatoria del Programa ImpaCT.AR: “La necesidad de localizar, clasificar y poner a disposición pública y de la Secretaría de Derechos Humanos las experiencias y producciones realizadas por el sistema universitario nacional e internacional respecto al derecho a la identidad, a partir de su

incorporación a la Convención de los Derechos del Niño, en 1989.”

Así, desde la UNPAZ se presentó el proyecto “Identidad en redes: el derecho a la Identidad en el nivel superior de enseñanza”, para responder al mencionado desafío propuesto por la SDH. El proyecto se propuso, como objetivo general, explorar, caracterizar y poner a disposición pública las iniciativas y producciones académicas sobre el derecho a la identidad realizadas en el nivel superior de enseñanza por universidades nacionales e internacionales, en el periodo 1989-2021 en las tres funciones básicas y constitutivas: enseñanza, investigación y extensión.

De allí se desprenden los siguientes objetivos específicos: 1) Explorar, identificar y evaluar el acceso público de las iniciativas y producciones académicas vinculadas con el derecho a la Identidad. 2) Construir criterios generales y específicos de clasificación de las producciones y la diferenciación de campos temáticos, a partir de un trabajo interdisciplinario que atienda a las posibilidades que ofrecen las funciones del desarrollo tecnológico. 3) Elaborar perfiles de usuarios a partir de la descripción y comprensión de los propósitos, usos y tipo de producción que se fueron elaborando a lo largo del tiempo, considerando el contexto histórico y territorial. 4) Desarrollar los dispositivos tecnológicos (repositorio y sitio dinámico sobre actividades y noticias educativas de manera continua) que archiven y pongan a disposición iniciativas y producciones, documentos y materiales audiovisuales, sobre derecho a la Identidad, enmarcado en lo producido por las universidades

nacionales e internacionales. 5) Desarrollar formas de cooperación para la profundización de la investigación y la transferencia en estas temáticas a partir de la promoción y profundización de vínculos interinstitucionales que apunten al trabajo en red con personas y grupos de trabajo de universidades argentinas y extranjeras. 6) Fomentar la articulación entre el trabajo interinstitucional logrado y la Red por el derecho a la Identidad AAPM/CONADI a fin de fortalecer y enriquecer los diversos nodos mediante el acceso a las producciones académicas y otras iniciativas de interés.

Ciertamente, la presentación y aprobación del proyecto fue posible gracias a que se logró identificar lo que denominamos “necesidades sentidas” de diferentes actores, a partir de la escucha atenta y la valoración de las potencialidades del trabajo en red. Asimismo, fue posible por el trabajo sostenido de la UNPAZ desde el 2016 con la AAPM, fundamentalmente desde la extensión universitaria, y por el compromiso asumido con su lucha de distintas personas. Así, el equipo interdisciplinario -historiadores, trabajadores sociales, sociólogos, comunicadores, etc.- se conformó con estudiantes, graduados/as y docentes-investigadores internos y externos y se mantiene en continuo crecimiento.

En ese marco, destacamos la oportunidad de haber podido atender a una necesidad de la AAPM y de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI), acerca de recuperar, conservar y poner a disposición pública las producciones e iniciativas que, a lo largo de los años, fueron generando las universidades públicas.

Las particularidades del proyecto, entre las cuales se destaca el desarrollo de un sitio web temático, implicó un desafío para la UNPAZ en términos de trabajo interáreas e interdisciplinario (<https://identidadenredes.unpaz.edu.ar/s/re/page/re>). De esta forma, el proyecto posee relevancia institucional al interior de la universidad ya que, para desarrollarse, involucra a diferentes áreas, como el mencionado IESCODE, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Biblioteca Central, el Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Secretaría de Prensa.

Al mismo tiempo, “Identidad en redes” adquiere relevancia institucional al interior de Abuelas de Plaza de Mayo, ya que permite sistematizar una de las herramientas de construcción de consenso, difusión y conocimiento para la búsqueda de las personas que fueron apropiadas durante la última dictadura argentina, siendo menores de edad: el desarrollo y consolidación de lazos que permiten llegar a ámbitos e instituciones educativas, centrales para la localización y sostenimiento de la búsqueda de los/las “desaparecidos con vida”.

Algunas preguntas que guían el proyecto son: ¿Qué acciones realizaron hasta la fecha las universidades públicas argentinas con Abuelas de Plaza de Mayo? ¿Qué alcance tuvieron? ¿Qué universidades se mostraron más activas? ¿Cómo se relaciona el mayor o menor interés en la temática con la antigüedad de la universidad, la cercanía geográfica con AAPM, las diferentes posturas político-ideológicas de sus gestiones y las áreas de conocimientos o unidades académicas involucradas? ¿Qué actores impulsaron las iniciativas? ¿Qué tipos de interacción mantuvieron

con la AAPM, sus filiales o los nodos de la Red por la Identidad? ¿Cuáles fueron las motivaciones de los actores involucrados en las iniciativas? ¿Qué balance hacen de las mismas? ¿Cómo influyeron los diferentes contextos históricos y de las memorias sobre el pasado reciente argentino en la formulación y desarrollo de diferentes tipos de acciones conjuntas?

La hipótesis central que ha orientado el trabajo de exploración de producciones e iniciativas académicas, es que la capacidad de Abuelas para concitar apoyo a su causa y transformar su demanda en un problema público estuvo condicionada por diferentes factores que habilitaron, en cada época, diversos modos de acción y discursos. Entre estos factores podemos encontrar la transformación en las coyunturas políticas nacionales y locales, las cambiantes memorias sociales sobre los crímenes dictatoriales (Lvovich y Bisquert, 2008) y la disputa entre diferentes actores para imponer una determinada interpretación de ese pasado (Jelin, 2017), la capacidad de las organizaciones sociales para interpelar diferentes actores y movilizar recursos en su favor, los cambios en la legislación y la jurisprudencia nacional e internacional.

En el caso de la causa específica de AAPM, se suman las transformaciones del propio sujeto de la búsqueda. Abuelas ha debido adaptar sus estrategias y su repertorio discursivo y de acción en función de buscar a un sujeto que ha pasado de la infancia a la adultez. Esa especial sensibilidad al paso del tiempo ha implicado la búsqueda de articulaciones con actores diversos en función de

las nuevas estrategias planteadas (Laino Sanchis, 2020). Así, desde fines de la década del noventa, las universidades públicas se convirtieron en un espacio cada vez más recurrido por Abuelas para tratar de interpelar directamente a los/las jóvenes que podían ser sus nietos/as, pero también para fortalecer sus capacidades y promover un camino de profesionalización.

En los últimos años, las casas de altos estudios, especialmente algunas de las llamadas “Universidades del Bicentenario”, han impulsado diferentes acciones y estrategias conjuntas con AAPM y otros actores estatales, especialmente proyectos de extensión y transferencia (Bettanin, Laino Sanchis, Zubillaga y Santamarina, 2023). Desde su creación hasta el presente, AAPM concretó al menos veinte convenios con diferentes universidades públicas, nacionales y provinciales. A esto se le deben sumar numerosas acciones conjuntas con otras instituciones no enmarcadas por un convenio formal, y otras tantas emprendidas de manera directa por las propias universidades, ya fuera por iniciativa de las autoridades, de uno/a o varios/as docentes, de agrupaciones estudiantiles o de los sindicatos docentes o no docentes.

Por la importancia que la organización le ha otorgado a este vínculo y por el papel que juegan las universidades públicas en la producción de conocimiento, en la circulación de saberes y en la formación de profesionales con determinadas perspectivas sobre los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía, consideramos que el vínculo entre Abuelas y las universidades es un problema de investigación de relevancia para

conocer mejor el desarrollo de las luchas por el Derecho a la Identidad en el pasado reciente y en la actualidad. En especial si reconocemos que actualmente nos encontramos en un contexto de retroceso en materia de políticas de memoria, a partir del desfinanciamiento de las políticas públicas, a la investigación en ciencias sociales, despidos a trabajadores/as estatales y un gobierno nacional que, desde antes de asumir la gestión a fines del 2023, promueve discursos negacionistas, relativizadores y banalizadores sobre el terrorismo de Estado en nuestro país (Lvovich y Grinchpun, 2022).

Consideramos que nuestras investigaciones sobre la articulación de Abuelas con las universidades públicas, están posibilitando ahondar en distintas líneas de indagación, a partir de la caracterización y el análisis de diferentes iniciativas y de sus actores involucrados, como por ejemplo el vínculo entre Estado y sociedad. Al ser instituciones estatales autónomas y cogobernadas, las universidades públicas presentan particularidades en sus modelos de gestión y en sus dinámicas políticas que no son reductibles a las del escenario nacional. En esa interacción, con características particulares como la autonomía, la libertad de cátedra y la construcción colectiva de conocimiento, han incidido en la construcción de nuevas herramientas en cada nuevo período institucional.

Por último, quienes integramos el proyecto, le otorgamos gran importancia a la construcción de comunidades y a la difusión de los avances, participando en eventos científicos académicos y en instancias institucionales que involucren

directamente a la AAPM y la CONADI. De esta forma, desde el año 2021, realizamos diversas presentaciones en el marco de distintas jornadas, de la Semana de la Memoria y de la Semana de la Ciencia al interior de la UNPAZ; en los Encuentros Nacionales de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS); en los encuentros organizados por la RIDDHH del CIN; encuentros en la Universidad Autónoma de Barcelona; en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana; la Università degli Studi dell'Aquila y la Sapienza Università di Roma; en los congresos Internacionales de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales; el III Foro Mundial de Derechos Humanos; en seminarios internacionales, en vinculación con la Universidad de París 8 y de Caen, Normandí; en las ediciones del Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Consideramos que la participación en distintas instancias académicas permite ir tejiendo lazos con las diversas comunidades universitarias -nacionales e internacionales-.

Hasta el momento se concretaron la firma de Convenios Marco y Acuerdos específicos vinculados con distintas facultades de la UBA, con la UNLP, la UNQ, la UNR, la UNTREF, la UNSL. Asimismo, se continúan impulsando otros que están en proceso con la UNSJ, la UNAJ, la UNVM, la UNMDP y la UNCuyo. Este tejido institucional se seguirá realizando, con el fin de trascender las gestiones, impulsos y militancias de personas específicas en cada universidad.

A modo de cierre

Existen distintas iniciativas en las universidades públicas argentinas, en sus tres funciones básicas y constitutivas, vinculadas al derecho a la identidad y la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo. Esto no debe sorprendernos si tenemos en cuenta el proceso de institucionalización -lento, dispar y en formatos diversos- de los derechos humanos en nuestras casas de altos estudios, iniciado a partir de 1983; y si recordamos la estrategia de Abuelas de establecer vínculos con diferentes actores y la incansable labor de dicha asociación, sostenida en el tiempo, en torno a la transmisión, sensibilización, capacitación y búsqueda de alianzas para difundir la problemática. En la postdictadura, Abuelas logró consolidar relaciones con diversos organismos y, continuando la línea de solidaridad y consensos, en los años noventa se iniciaron los vínculos con las universidades públicas. Si bien desde entonces existen varias iniciativas, lo que destacamos aquí es una nueva oportunidad de cooperación y de acercamiento institucional entre una universidad perteneciente a la última gran ola de creación de casas de altos estudios en nuestro país y Abuelas de Plaza de Mayo, con el fin de sistematizar y visibilizar las iniciativas y producciones existentes. Si bien todavía queda camino por recorrer en la búsqueda de consensos sociales y restitución de identidades, consideramos que este tipo de iniciativas consolidan vínculos y contribuyen, entre otras cosas, a la formación de futuros profesionales comprometidos con la verdad, la justicia y el respeto a los derechos humanos.

Referencias

- Bettanin, Laino Sanchis, Zubillaga y Santamarina (2023). "El proyecto 'Identidad en Redes': la lucha de las Abuelas y las universidades". *Territorios. Revista de Trabajo Social*. Año VII, Nº 7.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Laino Sanchis, F. (2020) *De "niños desaparecidos" a "nietos restituidos". Actores, escenarios y discursos en torno a los procesos de búsqueda y restitución de los/as niños/as apropiados/as durante la última dictadura en Argentina (1976-2004)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de San Martín.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. UNGS - Biblioteca Nacional.
- Lvovich y Grinchpun (2022). "Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente". *Contenciosa*, Nº 12.

El cuerpo que busca

Juan Martín Masciardi Recabarren

masciardimartin@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Nostalgia de la Luz - Saber Situado
Fabulación de un Pueblo*

Introducción

¿Desde qué lugar enunciativo se interviene sobre imágenes que son huellas de una violencia histórica constitutiva de nuestra historia? Esta pregunta no es un rodeo metodológico, sino la condición de posibilidad de una producción de conocimiento filosófico situado. El presente trabajo se inscribe en el marco de una tesis doctoral en filosofía (CONICET-FFHA, UNSJ) cuyo objeto principal son los trabajos sobre cine de Gilles Deleuze y su prolongación en el cine argentino y del Cono Sur. En este contexto, *Nostalgia de la luz* (2010) de Patricio Guzmán se presenta como un caso privilegiado: un film que no se limita a testimoniar el horror de la dictadura militar de Pinochet (1973-1990), sino que produce un pensamiento propio sobre la desaparición, la memoria y la posibilidad de fabular un pueblo desde la ausencia.

En este contexto, la ponencia propone un análisis del film a partir de las categorías deleuzianas de cuerpo, gestus y creencia (La imagen-tiempo, 1985), puestas en relación con la dialéctica de la exposición de Didi-Huberman (2014), la distinción entre populismo mayoritario y minoritario de Ingala

Gómez (2018) y los estudios sobre el campo cinematográfico argentino de Ciancio (2013, 2021). La metodología adoptada es la de la extracción: antes que aplicar categorías prefiguradas a los materiales fílmicos, se trata de dejar que las imágenes planteen sus propios problemas y, a partir de ellos, establecer relaciones que tornen productivas las categorías disponibles.

El problema de la legibilidad: producir saber situado sobre la desaparición

Para abordar el cine de la posdictadura en el Cono Sur es necesario situar un problema que define la especificidad de este corpus. Como señala Ciancio (2013), a diferencia del Holocausto, del que existen abundantes imágenes de los campos, los cuerpos torturados y los procedimientos del exterminio, de la última dictadura cívico-militar argentina no hay registro visual de los crímenes cometidos en los centros clandestinos. No existen fotografías ni filmaciones que documenten las torturas ni los llamados “vuelos de la muerte”.

Esta ausencia documental produce un “horror vacui” (2021, p. 328): una aparente exigencia de llenar esta falta con imágenes a cualquier costo. Sin embargo esta exigencia es una trampa. En términos de Didi-Huberman (2014), los pueblos pueden ser expuestos a su desaparición de dos maneras: mediante la subexposición: la censura, el olvido, el ocultamiento sistemático; o mediante la sobreexposición: la banalización, el espectáculo, la conversión de la violencia en mercancía visual. Ambas operaciones producen el mismo resultado: la desaparición de los desaparecidos, sea por negación, sea por saturación. El desafío del cine de la posdictadura consiste en encontrar un tercer camino: hacer aparecer la falta sin clausurarla, exponer a los despojados de su identidad sin convertirlos en espectáculo.

Desde una perspectiva metodológica, este desafío impone al investigador una posición ética específica. No se puede intervenir sobre estas imágenes como si se tratara de meros objetos externos; porque son huellas de una violencia histórica que nos constituye. La pregunta por el lugar enunciativo no es una cuestión previa al análisis, sino interna a él. Es lo que entendemos por producción de saber situado: no la neutralidad del observador externo, sino la explicitación de la posición desde la cual se produce conocimiento.

El desierto como superficie de inscripción

Nostalgia de la luz (2010) desplaza la indagación sobre la desaparición hacia una dimensión poco frecuentada: la del cuerpo que busca sin encontrar, la del testigo que persiste en la intemperie del desierto de Atacama. Aquí no hay muros ni vendas: hay sí una radical exposición a la luz y al tiempo. El desierto, ese lugar donde “todo está a la vista” (Guzmán, 2010), convirtiéndose en la superficie donde se inscribe la ausencia: la de los cuerpos desaparecidos durante el régimen de Pinochet pero también de las estrellas cuya luz tarda millones de años en llegar. El documental conjuga dos regímenes de visibilidad: el de la astronomía, que mira hacia el cielo para leer el pasado del cosmos, y el de la memoria, que excava la tierra para encontrar los restos de los que ya no están. Esta articulación no es meramente analógica, el pasado de las estrellas/el pasado de los hombres; produce un gestus específico: el del tiempo que se hace visible en sus huellas. Los astrónomos miran hacia atrás en el tiempo, hacia una luz que partió hace millones de años; las mujeres miran hacia atrás en la historia, hacia los restos de una violencia reciente. Ambas miradas se encuentran en el desierto, ese lugar donde el tiempo parece haberse detenido. El desierto de Atacama no es, para Guzmán, un escenario neutro. Su aridez extrema hace que los restos del pasado se conserven intactos: “los objetos permanecen”, como el propio realizador observa en el film. Esa permanencia material, los restos óseos que no se disuelven, las herramientas

abandonadas, los fragmentos de cerámica, se convierte en condición de posibilidad para la memoria. Pero también en una paradoja: si todo está a la vista, si el desierto lo conserva todo, ¿por qué los cuerpos de los desaparecidos no aparecen? La respuesta es que esa claridad es engañosa: lo que se busca está oculto o “desaparecido”. La visibilidad del desierto es la otra cara de la invisibilidad impuesta por el terror.

La fatiga del cuerpo que busca y el gestus de la memoria

Las categorías deleuzianas de cuerpo, gestus y creencia, elaboradas en el capítulo 8 de La imagen-tiempo (1985) a partir del análisis del cine moderno, experimentan en Nostalgia de la luz lo que denominamos una modulación límite. ¿Qué sucede con las categorías deleuzianas cuando entran en relación con materiales como el cine del cono sur, en particular, de Patricio Guzmán? Sufren una torsión, un desplazamiento análogo al que se produce entre el régimen de la imagen-movimiento y la imagen-tiempo. En este sentido la fatiga deleuziana es aquí la fatiga del cuerpo que busca sin garantía de hallazgo, que convierte su propia materialidad, la del cuerpo, en instrumento de la memoria. Violeta Berríos, Vicky Saavedra y las demás mujeres que recorren el desierto en busca de los restos de sus familiares desaparecidos encarnan esta forma de fatiga. Guzmán las filma con una distancia respetuosa pero insistente: las

vemos agacharse, escudriñar el suelo, levantar piedras, cavar con sus propias manos. Sus cuerpos se desplazan lentamente, acumulando años de búsqueda infructuosa sin retroceder. Como señala Didi-Huberman (2014), “exponer a los sin nombre” no consiste solo en mostrarlos, sino en hacerlos aparecer en el gesto de quienes los buscan. Las buscadoras del desierto exponen la ausencia de los desaparecidos.

El gestus, en términos deleuzianos, es el nudo de actitudes corporales que condensa una historia colectiva: no la expresión de una interioridad individual, sino la condensación de fuerzas históricas en el cuerpo: los cuerpos son y hacen historia. En *Nostalgia de la luz*, el montaje convierte ese gestus en el operador central del film. La puesta en relación entre la mirada de los astrónomos y la de las buscadoras no es decorativa ni un recurso poético: produce un enunciado sobre el tiempo, sobre la espera, sobre la obstinación de quienes no se resignan al olvido. Como escribe Deleuze a propósito del cine de Perrault: Hacer ver a través del personaje su función fabuladora, “su memoria fabulosa, por la cual inventa, al recobrarlo, un vínculo con su pueblo” (Deleuze, 1985, p. 290). En *Nostalgia de la luz*, ese vínculo se anuda en el desierto como espacio de intemperie y la espera.

La creencia en la imagen y la fabulación de un pueblo desde la ausencia

La tercera modulación que el film produce sobre las categorías deleuzianas afecta a la noción de “creencia en este mundo”. En *Nostalgia de la luz*, esa creencia adopta una forma específica: se transforma en creencia en la imagen como documento, como huella de lo real que resiste al olvido. Guzmán recurre sistemáticamente a imágenes de archivo: fotografías familiares de los desaparecidos, tomas de la dictadura, registros de la resistencia. Pero esas imágenes no funcionan como ilustraciones de un relato previo; son fragmentos que el film pone en relación con el presente de la búsqueda. Guzmán las sostiene en el encuadre, las deja flotar sobre el paisaje del desierto, las yuxtapone con los huesos que las buscadoras extraen de la tierra. La foto es un objeto frágil, pero también un testimonio: prueba que ese cuerpo existió, que ese nombre no puede ser reemplazado por un código. Esta operación puede pensarse desde la noción de fabulación que Ingala Gómez (2018) desarrolla a partir de Deleuze. La fabulación no es la invención de una ficción, sino la producción de un enunciado colectivo a partir de elementos reales. Las mujeres que buscan, los astrónomos que miran, los arqueólogos que excavan: todos participan de una misma fabulación, la de un pueblo que se niega a desaparecer, que se inventa a sí mismo en el acto de recordar. Frente al populismo mayoritario que buscaría “realizar” al pueblo, dotarlo de una identidad plena, llenar la falta con una presencia recuperada, el film ensaya un populismo minoritario que asume la

falta como constitutiva: no restituye la presencia de los desaparecidos, pero los hace aparecer en el intervalo entre las imágenes, en la luz de las estrellas que llega millones de años después de que esas estrellas hayan muerto.

Conclusiones: política de la imagen en tiempos de tecnocapitalismo

El recorrido por *Nostalgia de la luz* permite extraer algunas consecuencias metodológicas y políticas. En primer lugar, la necesidad de abandonar el paradigma de la representación como restitución: la tarea del cineasta, y del investigador que trabaja con sus imágenes, no es devolver la presencia de lo ausente, sino explorar cómo la imagen puede hacer aparecer la falta sin clausurarla. En segundo lugar, la importancia de explicitar la posición enunciativa desde la cual se produce conocimiento sobre materiales que son huellas de una violencia histórica que nos constituye: la objetividad no es aquí una posibilidad, sino una ilusión que encubre una toma de posición implícita.

En el marco del tecnocapitalismo actual, estas preguntas adquieren una dimensión adicional. La sobreexposición algorítmica de imágenes de violencia, la circulación masiva y descontextualizada de registros de atrocidades produce nuevas formas de espectacularización y olvido. La misma dialéctica que Didi-Huberman describía entre subexposición y sobreexposición se radicaliza cuando las

plataformas digitales determinan algorítmicamente qué se ve y qué se olvida. En ese contexto, el trabajo de Guzmán resulta paradigmático no solo como objeto de análisis, sino como modelo metodológico: un régimen de visibilidad que resiste tanto la censura como el espectáculo, que hace aparecer a los sin nombre sin convertirlos en mercancía visual.

La modulación límite que Nostalgia de la luz produce sobre las categorías deleuzianas no es solo una conclusión analítica. Es también una indicación metodológica para la producción de saber situado en el campo de los Derechos Humanos y la historia reciente: pensar con las imágenes y no sobre ellas desde una exterioridad, asumir que el conocimiento se produce siempre desde una posición, y que esa posición es, ella misma, parte del objeto. Política de la imagen “devolver la imagen a las actitudes y posturas del cuerpo”, como quería Deleuze (1985, p. 252) es, también, una política del conocimiento.

Referencias:

- Ciancio, M. B. (2013). *Estudios sobre Cine en Argentina. Consideraciones epistemológicas y metodológicas*. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66138>
- Ciancio, M. B. (2021). *Estudios sobre cine: (Pos)memoria, cuerpo, género*. Biblos.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma II. L'image-temps*. Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Ingala Gómez, E. (2018). *El pueblo que falta: Gilles Deleuze y la política de la fabulación*. Madrid: Maia Ediciones.

Reflexiones situadas sobre la Ley Micaela

Andrea Beatriz Vallejos

vallejos.ab@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús | Buenos Aires

Presentación

El presente resumen se inscribe en el Proyecto de Investigación “Impacto y transformaciones en trabajadora/es de la UNLa a partir de la implementación de la Ley Micaela” aprobada en la Convocatoria Amílcar Herrera 2024 de la Universidad Nacional de Lanús.

La investigación, se nutre de las teorías de género y feministas para indagar las percepciones de las personas que participaron, entre 2019 y 2024, de las capacitaciones de Ley Micaela en la UNLa, respecto del impacto y las transformaciones que la misma ha generado en tres dimensiones interrelacionadas: personal, laboral- grupal e institucional. En la primer parte de la investigación se construyó e implementó una encuesta auto administrada de percepciones, compartimos en este trabajo algunos datos preliminares.

Ley Micaela

La Ley se sancionó el 19 de diciembre de 2018, lleva el nombre Micaela García, víctima de un brutal femicidio ocurrido en el año 2017. La ley tiene por objeto la “capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación”.

Dentro del conjunto de otras instituciones que adhirieron a la Ley, se encuentran las universidades nacionales. En el marco del sistema universitario la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional, presentó un proyecto de adhesión a la Ley Micaela en el plenario de Rectores/as del CIN celebrado en abril de 2019.

En el Acuerdo Plenario 1076/19 el Consejo recomendó que el sistema universitario adhiera a la Ley N° 27.499. Según datos de RUGE, actual órgano de consulta y asesoramiento para la implementación de la ley en el sistema universitario, el 93,3% de las instituciones universitarias adhirieron a la Ley

Palabras clave:

Universidad, Ley Micaela, Impacto

Micaela y el 80% han comenzado a dictar las capacitaciones obligatorias (RUGE/CIN, 2020).

La Ley Micaela puede ser entendida como política transformadora, en los términos de Nancy Fraser (1995) quien plantea que para combatir la injusticia de género en la cultura se precisa una deconstrucción feminista destinada a dismantlar el androcentrismo. La Ley Micaela propone la modificación de los patrones estructurales de desigualdad, asentados en las prácticas del Estado través de la capacitación:

Una política prioritaria y transversal que busca revisar y transformar las prácticas de todas las personas que cumplen funciones en el Estado. Es, además, una pieza clave para la transformación de la cultura patriarcal y de las múltiples desigualdades que ésta genera y que se encuentran en el origen de las violencias por motivos de género. La problemática que aborda la Ley Micaela -la discriminación y las violencias por motivos de género- es multicausal. En este sentido, la implementación de la ley, en tanto política, trata una de sus causas críticas: la falta de perspectiva de género y diversidad del personal del Estado. Su objetivo es revertir esta realidad a través de acciones concretas como la capacitación a sus agentes y autoridades. (MMGyD, 2023: 8)

Propuesta conceptual y metodológica

Como se mencionó en la presentación la investigación indaga acerca de las percepciones de las personas que participaron, entre 2019 y 2024, de las capacitaciones de Ley Micaela en la UNLa, respecto del impacto y las transformaciones que la misma ha generado en tres dimensiones interrelacionadas: personal, laboral- grupal e institucional.

Para la construcción de las dimensiones mencionadas se retoman las propuestas del Ministerio de Mujeres y Diversidad de la Provincia de Buenos Aires respecto de las transformaciones que pueden analizarse a partir de la implementación de la Ley, que describen dichas dimensiones de la siguiente manera:

- **Dimensión personal:** refiere a la posibilidad de visitar la propia historia para problematizar mandatos y estereotipos de género. Entre las transformaciones esperadas se encuentran la incorporación o consolidación de saberes y conocimientos en torno a la temática.
- **Dimensión laboral y grupal:** se relaciona con la promoción de ámbitos laborales más igualitarios y libres de violencias. En esta dimensión se analizan, por ejemplo, transformaciones vinculadas a la visibilización de prácticas discriminatorias y reconocimiento de las desigualdades, brechas y violencias por razones de género en los lugares de trabajo.
- **Dimensión Institucional:** se vincula a la consolidación de institucionalidad y políticas

públicas con enfoque de género. Incluye acciones como la construcción de una agenda de acciones y políticas de intervención transformadora y/o la promoción de iniciativas.

A partir de esta propuesta se definieron conceptual y operativamente dimensiones a partir de los cuales se elaboraron las preguntas que forman parte de la encuesta de percepciones, que se difundió a través de un cuestionario que se difundió por canales institucionales, estableciendo una ventana de 30 días para la participación. Cabe señalar que se utilizó un muestreo no probabilístico por autoselección esto es, se trabajó con los casos que voluntariamente quisieron participar de la investigación. Se recibieron 32 respuestas, que representan una tasa de respuesta del 14 por ciento sobre el universo total de 225 personas, compuesto por las personas trabajadoras que realizaron y finalizaron alguna de las capacitaciones que dictó la universidad entre 2019 y 2024, según lo informado por las áreas de implementación de dichas capacitaciones.

La distribución de las personas que participaron de la encuesta según rol institucional, el 50% se desempeña como nodocente, el 19% es docente y un 31% desempeña ambas tareas en la universidad. Respecto a la identidad sexo genérica de quienes respondieron la encuesta, cabe destacar que para abordar esta pregunta el equipo utilizó las categorías propuestas por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en los Lineamientos para la incorporación de la perspectiva de género y diversidad en los sistemas de información universitarios (MMGyD, 2021), en

tal sentido la pregunta propuesta fue: ¿Cuál de las siguientes opciones considera que le describe mejor?, brindando opciones no excluyentes. De las respuestas obtenidas el 66% considera que la categoría que le representa es la de mujer, seguido por quienes se identifican con la categoría varón (22%); gay (6%), bisexual (3%) y prefiero no responder (3%). La distribución por edad muestra una participación mayoritaria entre quienes tienen 40 y 49 años, 37,5% y quienes poseen entre 50 y 59 años, 28%. Seguido por los rangos entre 30 y 39 años, 18,8%; 60 y más, 15,6%.

Percepciones sobre el impacto y las transformaciones

La última sección de la encuesta estuvo orientada a conocer las percepciones sobre el impacto que la capacitación tuvo en tres dimensiones. En la sección se brindaron afirmaciones sobre las que se le pidió a las personas que indiquen el grado de acuerdo o la opción que corresponda, utilizando Escala Likert de 5 puntos: Nada de acuerdo - Poco de acuerdo - Neutral - De acuerdo - Muy de acuerdo. Asimismo se incorporaron dos opciones: “No corresponde a la capacitación que recibí” y “Ya lo había identificado y/o reflexionado previo a la capacitación”.

La primera opción fue incorporada debido a que la universidad dicta diferentes capacitaciones, que comparten objetivos, características y contenidos que derivan de su anclaje en la Ley Micaela,

pero que presentan particularidad propias de las personas destinatarias (docentes y nodocentes). La segunda opción se incorporó debido a que se parte del presupuesto de que las personas pueden haber transitado otros espacios de sensibilización y/o capacitación en temas de género o haya atravesado procesos personales de revisión de prácticas. Se brindaron un total de 19 afirmaciones, que se derivan del marco conceptual de la investigación.

- **La dimensión personal:** en relación a la dimensión personal que refiere a la posibilidad de visitar la propia historia para problematizar mandatos y estereotipos de género y releva la apropiación, incorporación o consolidación de saberes y conocimientos en torno a la temática. En ese sentido se brindaron las siguientes afirmaciones:

Me permitió identificar que el género alude a relaciones de poder

Me permitió identificar cómo los mandatos de género influyeron en mi vida

Me permitió identificar que la distribución de las tareas de cuidado es desigual

Me permitió identificar que el femicidio, transfemicidio y travesticidios son expresiones extremas de las desigualdades de género (s)

Luego de la capacitación, sentí incomodidad frente a situaciones que expresan desigualdad

En relación a las mismas las respuestas que manifiestan algún grado de acuerdo (muy de acuerdo o de acuerdo) superan el 70% del total. Mientras que el porcentaje que sigue corresponde a personas que “Ya lo había identificado y/o reflexionado previo a la capacitación”, que como

se puede observar en el cuadro 2. El porcentaje de quienes se encuentran en desacuerdo con la afirmación es significativamente bajo, del 3,1% en todas las afirmaciones.

- **La dimensión laboral:** en torno a la dimensión laboral y grupal se indaga acerca de las transformaciones vinculadas a la visibilización de prácticas discriminatorias y reconocimiento de las desigualdades, brechas y violencias por razones de género en los lugares de trabajo. Se brindaron las siguientes afirmaciones:

Me permitió revisar el modo de vincularme con otras personas en mi ámbito laboral: 59% tiene algún nivel de acuerdo. Mientras que el 18,8% refiere “ni desacuerdo ni en desacuerdo”.

Me permitió identificar que la distribución del trabajo generizado reproduce desigualdad: el 81% posee acuerdo con esta afirmación (37,5% muy de acuerdo y 43,8% de acuerdo)

Me permitió identificar que la distribución desigual de las responsabilidades de cuidado constituyen una barrera para que las mujeres puedan acceder a puestos jerárquicos de trabajo: 75% tiene algún nivel de acuerdo (37,5 muy de acuerdo e igual porcentaje de acuerdo)

Luego de la capacitación, reflexioné sobre actitudes propias que podrían reproducir dinámicas discriminatorias: 56% presenta algún nivel de acuerdo (21,9 muy de acuerdo, 34,4% de acuerdo).

Me permitió conocer procedimientos y recursos para actuar ante situaciones de violencia y/o discriminación por motivos de género, identidad u orientación sexual en el ámbito universitario: el 81% refiere acuerdo (34,4% muy de acuerdo y 46,9% de acuerdo).

Me permitió conocer procedimientos y/o leyes vinculadas al respeto a la identidad de género: 90% (43.8 muy de acuerdo y 50 de acuerdo).

- **La dimensión institucional:** las afirmaciones se vinculan por un lado a la consolidación de la institucionalidad y políticas institucionales con enfoque de género y, asimismo a explorar acciones, propuestas de intervención y/o promoción de iniciativas que promuevan transformaciones en el plano institucional, atendiendo a las múltiples inserciones y posibilidades que derivan de las mismas que poseen las y los trabajadoras/es de la universidad.

En ese sentido, también se atendió a los diversos roles que desarrollan en la universidad. Se comenzó con una afirmación vinculada a la revisión del programa de estudios, principalmente orientadas a quienes ejercen tareas docentes. El porcentaje de docentes que respondió estar muy de acuerdo con que la capacitación realizada le “permitió repensar el programa de mi materia” fue del 37.5% , mientras que el 25% se encuentra de acuerdo.

Otras de las afirmaciones orientadas a todas las personas, dirigida a explorar la incorporación del enfoque de género vinculada a la educación, se les planteó si “permitió reflexionar sobre el rol de la educación en la construcción de identidades sexuales y de género”, el 37 por ciento respondió estar muy de acuerdo y un 53 por ciento se encuentra de acuerdo, en esa misma línea se presentó la siguiente afirmación “Me permitió reflexionar sobre las prácticas educativas sexistas”

con la cual el 40 por ciento está muy de acuerdo y el 46.9 está de acuerdo.

Asimismo se propuso una afirmación vinculada a la posibilidad de generar propuestas en el espacio institucional, una de ellas fue “Me permitió revisar normativas y/o procedimientos de mi área de trabajo” y “Me permitió proponer iniciativas para mi área de trabajo”, en relación a la primera el 31 por ciento está muy de acuerdo y el 37 por ciento está de acuerdo y respecto a la segunda el 22 por ciento está muy de acuerdo y el 31 por ciento está de acuerdo.

Finalmente se presentaron las siguientes afirmaciones, vinculadas a la capacitación en términos de género:

Considero que la capacitación en género no debería ser obligatoria, sino optativa para las personas interesadas en la temática: el 78 por ciento está en desacuerdo (43.8 muy en desacuerdo y 31.3 en desacuerdo)

Considero que la capacitación en género debe ser obligatorio para todas las personas que se desempeñan en la universidad: El 90 por ciento está de acuerdo con la afirmación (68.8 muy de acuerdo y 21.9 por ciento de acuerdo).

Considero que todas las personas que estudian en la universidad deberían tener formación en género: 87,5 está de acuerdo con la afirmación (62.5 muy de acuerdo y 25 por ciento de acuerdo).

Reflexiones para continuar

En el presente resumen se presentan los resultados preliminares de una investigación que se gesta en nuestra experiencia en políticas de género en las universidades. Con la hipótesis de que la Ley aporta a la construcción de sociedades más igualitarias y mayor conciencia de las desigualdades de género, nos interesa conocer cómo perciben estos impactos las personas que transitan por los espacios de capacitación.

En términos generales los datos que se comparten muestran que las personas manifiestan acuerdo con la mayoría de las afirmaciones brindadas en las tres dimensiones trabajadas. En las afirmaciones vinculadas a la incorporación o consolidación de saberes y conocimientos los porcentajes son altos, por arriba del 70% de las personas manifiestan que la Ley les permitió identificar cuestionar conceptuales, pero además les permitió conocer procedimientos y leyes vinculadas a la igualdad de género, tanto de nivel nacional como relacionadas al ámbito universitario.

Sin embargo ante las afirmaciones que refieren al modo de actuar frente a la identificación de situaciones de desigualdad, las respuestas son más variadas, si bien los porcentajes de acuerdo superan el 50% en la mayoría de los casos. En ese sentido es posible señalar que las personas identifican transformaciones en la tres dimensiones analizadas, a los fines de conocer con mayor profundidad de qué manera la capacitación impacta y/o transforma los modos de actuar se realizaron entrevistas en profundidad que se encuentran en análisis.

Referencias

- Congreso de la Nación Argentina. (2019). *Ley de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (Ley Micaela) [Ley 27.499]*. Boletín Oficial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2019). *Adhesión a la Ley N° 27.499 - "Ley Micaela" (Acuerdo Plenario N° 1.076/19)*. Rectorado CIN. https://www.cin.edu.ar/archivos/acuerdos_plenarios/ap_1076_19.pdf
- Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. (2020). *Informe final: Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino*. CIN. [https://www.cin.edu.ar/archivos/ruge/RUGE%20Informe-digital%20\(1\).pdf](https://www.cin.edu.ar/archivos/ruge/RUGE%20Informe-digital%20(1).pdf)
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores / Universidad de los Andes.
- Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Ley Micaela Bonaerense: Evaluación y resultados de una política estratégica (2020 - 2022)*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://ministeriodelasmujeres.gba.gob.ar/gestor/uploads/Informe%20Ley%20Micaela%202020-2022.pdf>

Experiencias y emociones en derechos humanos

Una investigación desde las Representaciones Sociales

Natalia Gabriela Naz

nataliagnaz@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús | Buenos Aires

Daniela Silvana Bruno

dsbruno@psi.uba.ar

Universidad Nacional de Buenos Aires

Introducción

Los derechos humanos constituyen un objeto de estudio de larga trayectoria que, especialmente desde la proclamación de la Declaración Universal de 1948, ha adquirido una creciente centralidad. Su análisis desde distintos campos disciplinares ha dado lugar a un amplio desarrollo conceptual, aunque diversos autores coinciden en señalar que continúan siendo un constructo abierto e históricamente situado (Bobbio, 1991).

Si bien el discurso sobre los derechos humanos se desarrolla en ámbitos especializados, sus significados también circulan en la sociedad y son apropiados por grupos no expertos, que elaboran nociones propias no siempre coincidentes con las interpretaciones institucionales (Salvioli, 2014). Desde la Teoría de las Representaciones Sociales, se sostiene que las interpretaciones institucionalizadas coexisten con concepciones difundidas en el público, las cuales orientan la evaluación y organización de las relaciones entre personas, grupos y Estados (Doise, 2002). Sin embargo, estas elaboraciones han recibido una atención relativamente escasa.

Las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas muestran que las representaciones sociales de los derechos humanos incluyen debates sobre su universalidad, la titularidad de derechos de determinados grupos y la legitimidad de eventuales restricciones estatales. Asimismo, se identificaron núcleos representacionales compartidos que coexisten con posicionamientos diferenciados según valores, creencias, profesión o ideología política (e.g. Doise, 2002).

En este marco, el presente trabajo expone resultados preliminares de una investigación doctoral cuyo objetivo fue conocer y describir las Representaciones Sociales de los derechos humanos en estudiantes de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Lanús durante 2025. Particularmente, se presentan las experiencias y emociones asociadas a los derechos humanos y sus diferencias en cuanto al género y los valores sociales de los estudiantes entrevistados. Este estudio busca aportar a la formación universitaria con perspectiva de derechos humanos, considerando que los procesos de enseñanza se desarrollan sobre la base de conocimientos y significados previos, favorables o desfavorables,

Palabras clave:

Derechos Humanos - Representaciones Sociales - Educación en Derechos Humanos

amplios o restringidos que son movilizados en los procesos de aprendizaje (e.g. Salvioli, 2014).

Método

Los hallazgos presentados corresponden a la segunda fase (cualitativa) de un estudio mixto secuencial explicativo (DEXPLIS) de alcance exploratorio. Se realizaron entrevistas semiestructuradas virtuales orientadas por el método clínico piagetiano que busca comprender cómo el objeto de estudio es experimentado e interpretado por los entrevistados. La muestra fue teórica y su tamaño se definió mediante saturación de datos. Las narrativas obtenidas fueron analizadas mediante codificación abierta propia de la teoría fundamentada, construyéndose categorías según el tipo de derecho humano involucrado y el carácter de la experiencia relatada.

El análisis se complementó con los resultados de la escala de valores Portrait Values Questionnaire (PVQ-21) validada para el contexto argentino por Beramendi y Zubieta (2017). Para este trabajo se consideró el perfil de valores sociales de los participantes del nivel cualitativo.

Participantes

Participaron 30 estudiantes de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Lanús, entrevistados entre septiembre y octubre de 2025. El 43% se identificó como mujer, el 40% como varón y el 17% como perteneciente al colectivo LGBTIQ+. Predominaron estudiantes de 18 a 24 años (60%), seguidos por quienes tenían entre 25 y 45 años (26,7%) y mayores de 46 años (13,3%). La mayoría se autopercibió como perteneciente a sectores medios bajos (50%), seguidos por sectores medios (33%) y bajos (17%). Asimismo, el 74% manifestó interés por los temas de derechos humanos.

Resultados

En relación a las experiencias vinculadas con los derechos humanos, se identificaron las siguientes categorías de análisis:

- 1. Derechos económicos, sociales y culturales (DESC) (70%; n = 21):** vivencias relacionadas con derechos de género y diversidad, trabajo, educación, salud y situaciones de vulnerabilidad social.
- 2. Derechos civiles y políticos (DCP) (30%; n = 9):** se relacionaron principalmente con la memoria de la última dictadura, incluyendo visitas a sitios de memoria, movilizaciones conmemorativas y otras situaciones asociadas al acceso a la justicia, la seguridad y la represión estatal.

Tales experiencias fueron clasificadas como positivas (40%), negativas (50%) y ambivalentes (10%). A continuación se describe cada una y se coloca un extracto de las entrevistas que las ejemplifican:

- A)** Las vivencias positivas fueron aquellas donde se registraron sensaciones y sentimientos tales como alegría, disfrute, entusiasmo, gozo y se asociaron exclusivamente con los DESC (100%).

[La entrevistada relata su participación por la Ley N° 26.618 conocida como "matrimonio igualitario"] *La verdad que fue una emoción muy grande de haber, digamos, vivenciado ese derecho en ese momento, en esa época que no fue hace mucho, pero la verdad que para mí fue un gran logro, digamos, poder vivirlo y que hoy en día pueda utilizar ese derecho (E4, Gestión Universitaria, LGBTIQ+)*

- B)** Las vivencias negativas fueron aquellas donde se registraron sensaciones y sentimientos tales como dolor, frustración, impotencia, bronca, impotencia y se ubican en ambos tipos de derechos, en mayor medida en las DESC (60%)

[La entrevistada narra su experiencia en un juicio en el fuero civil] *Creo que bastante mal porque me generó bastante frustración, punto número uno. Y en un punto también vulnerabilidad, ¿no? O falta de justicia, o sea, mucha injusticia. Eso me hizo sentir, básicamente. (E27, Turismo, mujer)*

- C)** Finalmente, las experiencias ambivalentes fueron significadas mediante emociones contrapuestas vinculadas tanto al dolor por las violaciones de derechos como a la valoración positiva de las políticas de memoria y se concentraron en los

DCP, particularmente en las visitas a ex centros clandestinos de detención.

[El entrevistado relata su participación en una visita escolar al museo de la ex ESMA] [...] *la ex ESMA fue una experiencia, como dije, cuando visitamos con el colegio, la verdad que fue algo bastante lindo y por otro lado conmovedor y un poco duro por todo lo que ha sucedido en ese lugar. Bueno, fue una experiencia bastante compleja en ese sentido, desde lo emotivo. Y después el Pozo de Banfield es un lugar con el que concurro de manera más seguida para...Tengo compañeros que trabajan ahí, que hacen actividades ahí, entonces voy bastante seguido. También un lugar en donde como ex centro de detención, uno tiene sensaciones encontradas, pero bueno, un lugar que en definitiva ahora se hacen muestras de arte y cosas que están muy buenas para trabajar sobre la memoria y cuestiones de esa índole.* (E15, Audiovisión, varón)

Asimismo, cabe señalar que se observó una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de derecho referido y el sentimiento expresado ($\chi^2 (2) = 12,857$; $p = .002$). Dado que más del 20% de las frecuencias esperadas fueron inferiores a cinco, se consideró especialmente la prueba exacta de Fisher, que también resultó significativa ($p = .001$). Estos resultados sugieren que el tipo de experiencia en derechos humanos se asocia con diferentes emociones.

Por su parte, según el PVQ-21, el perfil valorativo del grupo se caracterizó por una mayor orientación hacia la autotrascendencia ($\bar{x} = 5,41$) y la apertura al cambio ($\bar{x} = 4,62$), en comparación con la automejora ($\bar{x} = 3,97$) y la conservación ($\bar{x} = 3,95$). Las experiencias se distribuyeron homogéneamente

respecto del perfil general de valores del grupo. Sin embargo, las mujeres y diversidades presentaron mayores niveles de autotrascendencia ($\bar{x} = 5,5$ y $\bar{x} = 5,9$, respectivamente), mientras que los varones otorgaron mayor importancia relativa a la automejora ($\bar{x} = 4,1$) y las diversidades a la apertura al cambio ($\bar{x} = 5,3$).

Finalmente, todos los grupos relataron experiencias vinculadas con los DESC, aunque las mujeres y personas LGBTIQ+ lo hicieron en mayor proporción. Entre ellas predominaron las referencias a derechos de género y diversidad, las cuales fueron significadas principalmente de manera positiva y asociadas a experiencias de reconocimiento y ampliación de derechos. Por su parte, los varones refirieron con mayor frecuencia experiencias relacionadas con la memoria de la última dictadura, especialmente visitas a sitios de memoria, las cuales tendieron a ser significadas de forma ambivalente.

Debate y reflexiones finales

Los resultados preliminares mostraron que los varones hicieron comparativamente mayor referencia a experiencias vinculadas con la dictadura que los demás grupos y además las vivenciaron como ambiguas. En el caso de las mujeres y diversidades narraron experiencias vinculadas principalmente con los derechos de género y fueron significadas positivamente mayormente. Éstas se asociaron con sentimientos de reconocimiento, ampliación y ejercicio efectivo de los derechos conquistados en

este ámbito. Dado que se observó una asociación significativa entre el tipo de derecho humano referido y el sentimiento expresado ($\chi^2 (2) = 12,857$; $p = .002$), estos resultados permitirían plantear que los avances producidos en las últimas décadas en materia de derechos de género y de las diversidades -como el matrimonio igualitario, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley N° 27.610) o la Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150), entre otros aspectos mencionados por las participantes- habrían configurado un marco de experiencias particularmente significativo para las mujeres y diversidades de este grupo de participantes. En este contexto, el avance de los derechos humanos tendería a ser vivido por las mujeres como un acontecimiento gratificante y asociado a emociones positivas, en mayor medida que entre los varones. Siguiendo a Jodelet (1986), las representaciones sociales se encuentran condicionadas por el contexto, la comunicación y los marcos culturales de interpretación provistos por códigos, valores e ideologías vinculados con las posiciones y pertenencias sociales. De este modo, podría sostenerse que las Representaciones Sociales de los derechos humanos construidas por las mujeres y diversidades se encuentran atravesadas por una coyuntura histórica caracterizada por un clima de ampliación y reconocimiento de derechos estrechamente ligados a sus propias experiencias y demandas.

Para concluir, enfoques de estudio como el presente permiten caracterizar las experiencias, emociones y e incluso las actitudes que los jóvenes construyen en torno a los derechos humanos. El conocimiento de tales vivencias constituye un insumo relevante

para los dispositivos de EDH en el nivel superior, en tanto posibilita a los distintos actores involucrados -docentes, estudiantes y responsables institucionales- identificar los problemas sociales que atraviesan cotidianamente, reconocer su propio papel frente a ellos y reflexionar sobre las acciones que se encuentran a su alcance para contribuir a su transformación.

Referencias:

- Beramendi, M. y Zubieta, E. (2017). "Validation of the 40 and 21 items versions of the portrait values questionnaire in Argentina". *Psychologia* 60, 68-84. https://www.researchgate.net/publication/327737494_Validation_of_the_40_and_21_items_versions_of_the_portrait_values_questionnaire_in_Argentina
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Editorial Sistema.
- Doise, W. (2002). *Human Rights as Social Representations*. Routledge Taylor y Francis Group
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Moscovici, S., *Psicología social II. Pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Salvioli, F. (2014). "Educación superior en derechos humanos". *Revista De Ciencias Sociales*, Segunda Etapa, 6 (25). Universidad Nacional de Quilmes, disponible en <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>.

Desigualdad social y derecho a la educación

Mara Resa

mararesa02@gmail.com

Delfina Luján Villacosta

villacostadelfina4@gmail.com

Tomas Ezequiel Aguirre

aguirretomasezequiel1@gmail.com

Lautaro Ignacio Andueza

ali49218907@gmail.com

Mía Tyara Romero

Miiaaromeroo1988@gmail.com

Sara Camila Sfreddo Montes

sara.mcsf@gmail.com

Escuela Juan Pascual Pringles UNSL | San Luis

Nuestro escrito fue planteado por nuestras coordinadoras como una introducción para el video que realizamos como trabajo final, por lo que simplemente decidimos poner en este apartado una frase que nos acompañó y marcó profundamente en este proceso:

El estado falta a clases, repite, se las lleva a marzo, y finalmente abandona la escuela y, lo que es más doloroso, también a los derechos de los chicos y chicas más pobres de nuestra provincia.

Palabras clave:

Deserción Escolar - Desigualdades - Educación

Disputas de estado, universidad y guaraníes

Tensiones epistemológicas y metodológicas
en la producción de conocimiento intercultural con comunidades de Misiones

Néstor C. Alvarez

nesalvaz@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones

La incomodidad como punto de partida

Las ciencias sociales latinoamericanas acumulan décadas de debate sobre la producción de conocimiento con comunidades indígenas. Sin embargo, ese debate pocas veces tematiza lo que ocurre cuando quienes investigan son también funcionarios del Estado con competencia sobre esas mismas comunidades; o cuando los materiales producidos deben responder simultáneamente a los tiempos de un proyecto de extensión universitaria y a una convocatoria ministerial; o cuando la lengua del conocimiento académico es exactamente el idioma que las comunidades han aprendido a desconfiar. Esta ponencia no propone soluciones definitivas: propone sistematizar la incomodidad, identificar los puntos de tensión para operar con mayor reflexividad. Si no interrogamos cómo producimos lo que producimos, corremos el riesgo de reproducir -con buenas intenciones- las lógicas extractivistas que históricamente marcaron la relación de la academia y el Estado con los pueblos originarios.

Las tres experiencias que forman el corpus empírico fueron desarrolladas entre 2022 y 2025 en el

marco de la articulación entre la FHyCS-UNaM y la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales del Ministerio de Derechos Humanos de Misiones. Lo que hace singulares a estas experiencias es un rasgo estructural compartido: los equipos que las llevan adelante habitan simultáneamente el espacio universitario y el estatal, lo que posibilita una articulación no burocrática sino territorializada.

Marco conceptual: saberes situados, interculturalidad crítica y derechos humanos

El concepto de “conocimiento situado” (Haraway, 1988) parte de la crítica a la pretensión de objetividad desencarnada de la ciencia moderna: todo conocimiento es producido desde una posición, un cuerpo, una historia. En el pensamiento latinoamericano, esta crítica se articula con la propuesta de “ecología de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2009), que postula una relación no jerárquica entre el conocimiento científico y

Palabras clave:

Epistemología Intercultural - Producción de Conocimiento Situado - Tecnocapitalismo

los saberes indígenas, populares y locales. La “sociología de las ausencias” -herramienta central de su propuesta- apunta a visibilizar las formas de conocimiento que la razón moderna declara inexistentes. Aplicada a nuestro contexto: los relatos de la tradición mbya-guaraní, la lengua mbya como sistema de conocimiento, las formas de organización comunitaria basadas en el aty y en la autoridad del mburuvicha, son saberes que la racionalidad dominante ha ignorado sistemáticamente.

Silvia Rivera Cusicanqui (2010) agrega una advertencia metodológica fundamental: el colonialismo epistemológico puede operar incluso cuando se usa el lenguaje de la interculturalidad, si las estructuras de producción del conocimiento permanecen intactas. Catherine Walsh (2009) distingue entre una interculturalidad “funcional” -que incorpora la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder- y una “crítica”, que parte del reconocimiento de las asimetrías históricas y apunta a su transformación. Para Norbert Lechner (1983), los derechos humanos son una conquista política de los sujetos colectivos, no una dádiva estatal; en el caso de los pueblos indígenas, esta dimensión política incluye el derecho a que los propios saberes sean reconocidos como válidos y a participar en la definición de qué se investiga y con qué métodos.

Cuatro nudos metodológicos

Primer nudo: la traducción como operación epistemológica

Cuando el Prof. Heriberto Villalba (Yvyra’l Ja: Vera Mirî), de la comunidad Perutí en El Alcázar, escribe en mbya guaraní los cuentos que luego se publicarán en edición bilingüe, no usa otro código para decir las mismas cosas: moviliza categorías y estructuras narrativas sin equivalente exacto en castellano. En las publicaciones producidas desde la Subsecretaría de DDHH Integrales, esta tensión fue parcialmente gestionada invirtiendo el orden habitual: el texto original fue escrito en mbya por un hablante nativo, y el castellano es la versión derivada. Esta decisión metodológica restituye a la lengua mbya su condición de lengua primera, capaz de inaugurar un texto. Pero persiste la pregunta sobre qué se pierde cuando la oralidad guaraní se convierte en escritura: la narrativa mbya está vinculada a la presencia del narrador, a los ritmos del fuego, a los gestos del cuerpo. El texto escrito preserva la lengua pero modifica la forma de transmisión.

Segundo nudo: el tiempo institucional y el tiempo comunitario

Las instituciones operan con plazos definidos externamente; las comunidades mbya-guaraní organizan el tiempo de manera diferente: el

Ara Pyau -año nuevo guaraní- marca el umbral temporal más significativo del ciclo anual; el aty delibera hasta alcanzar el consenso, sin tiempo prefijado. Cuando en septiembre de 2022 la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes acompañó el encuentro de ADIs en la comunidad Yryapu de Puerto Iguazú, la decisión de insertarse dentro de un tiempo comunitario preexistente -la celebración del Ara Pyau- en lugar de crear un espacio institucional artificial produjo procesos más legítimos: los ADIs debatieron, decidieron y documentaron sus propias demandas. Esta no es solo una decisión logística; es una decisión epistemológica que reconoce la autoridad del tiempo comunitario sobre el institucional.

Tercer nudo: la posicionalidad múltiple

Varios integrantes del equipo son simultáneamente docentes-investigadores de la FHyCS y profesionales de la Subsecretaría de DDHH Integrales -entre ellos la Esp. Norma “Noni” Silvero (Subsecretaria), el Lic. Néstor C. Álvarez (Antropólogo Social) y la Prof. Eugenia López. Esta doble pertenencia es condición de posibilidad de la articulación, pero implica riesgos: la legitimidad académica puede usarse para validar decisiones que ya estaban tomadas desde el Estado. El caso más ilustrativo lo proveen las propias experiencias documentadas: cuando el Consejo General de Educación propuso designar unilateralmente un director para la coordinación de la EIB sin consulta previa a los ADIs, los representantes del CEAPI y de la ODIM invocaron explícitamente el Convenio

169 de la OIT (Art. 19) y el Art. 75 inc. 17 de la CN para rechazarla. El informe estatal resultante documenta esa crítica al propio Estado -una forma de conocimiento situado que solo es posible desde la doble pertenencia gestionada con transparencia.

Cuarto nudo: tecnocapitalismo y saberes indígenas

Las plataformas digitales ofrecen nuevas posibilidades de difusión -una publicación bilingüe en acceso libre puede llegar a cualquier docente del país-, pero también operan como vectores de extractivismo epistémico: recopilan datos sin que las comunidades tengan control sobre esa extracción; los algoritmos jerarquizan el conocimiento occidental; la brecha de conectividad replica desigualdades epistémicas preexistentes. En comunidades mbya-guaraní donde muchas aldeas carecen de internet estable y donde la oralidad sigue siendo el soporte privilegiado de la transmisión cultural, el tecnocapitalismo es una presión concreta sobre formas de vida y de conocimiento que ya estaban bajo amenaza. Una vez que los textos están digitalizados, ¿qué garantiza que no sean extraídos o comercializados sin consentimiento comunitario? La apertura de datos, que en el discurso de la democratización parece una virtud, puede convertirse en un nuevo despojo si no está acompañada de marcos de protección de los saberes indígenas.

Las experiencias como laboratorio de preguntas

El proyecto de extensión (Res. HCS N° 056-03) abordó los derechos ciudadanos con comunidades guaraníes. Esta formulación contiene ya una decisión epistemológica: la “ciudadanía” y la “democracia” son categorías del Estado-nación moderno, no de la cosmovisión mbya. El cuadernillo producido incluye materiales sobre la Ley VI N° 37 y los derechos subjetivos de las comunidades guaraníes -que las comunidades necesitan- pero también contenidos sobre “decisiones morales” que responden más a la agenda del sistema educativo oficial que a las preocupaciones culturales propias. Este no es un juicio de valor sino un aprendizaje metodológico: el diseño futuro debería incluir una fase de co-diseño que permita a las comunidades definir las preguntas antes de que el equipo proponga las respuestas.

La producción de los libros bilingüe plantea la pregunta de la propiedad intelectual. La Ley argentina de derecho de autor reconoce solo la propiedad individual; los cuentos de Heriberto Villalba son “suyos” en el sentido legal, pero son también de la tradición oral colectiva que los generó a lo largo de generaciones. La tensión entre propiedad intelectual individual y saberes colectivos comunitarios es un problema jurídico y epistemológico real que deberá abordarse con mayor sistematicidad.

El encuentro de ADIs en Yryapu ofrece el ejemplo metodológicamente más productivo: el equipo estatal no organizó el proceso, sino que acompañó

uno que las propias comunidades estaban llevando adelante. Los ADIs, los mburuvicha, el CEAPI y la ODIM produjeron sus propias demandas, eligieron a sus propios representantes (el Mburuvicha Eliseo Chamorro de Ka’aguy Poty y la Sra. Jorgelina Duarte de Tamandua) y fundamentaron su rechazo en el derecho internacional. Esta es la forma más cercana a una co-producción genuina: el Estado documenta y difunde lo que la comunidad ya sabe y ya decidió.

No se trata solo de saber que tenemos derechos sino que es fundamental poder defenderlos y ejercerlos. Conocer nuestros derechos tiene que servirnos para actuar y para mejorar nuestras condiciones de vida y la de los otros. (Cuadernillo del Proyecto de Extensión, FHycS-UNaM, Res. HCS N° 056-03)

Conclusiones: la incomodidad como método

La incomodidad que da inicio a esta ponencia no es un síntoma de fracaso sino de honestidad. Produce incomodidad reconocer que traducir un cuento mbya al castellano implica inevitablemente pérdidas. Produce incomodidad admitir que el proyecto de extensión diseñó los contenidos antes de preguntar a las comunidades cuáles eran sus preguntas. Produce incomodidad constatar que la digitalización de los saberes indígenas puede ser, simultáneamente, un acto de visibilización y un nuevo vector de extractivismo.

Estas incomodidades no conducen al parálisis sino a una práctica más reflexiva. Cuatro orientaciones metodológicas emergen de las experiencias:

- (1) el co-diseño antes del co-producir -las comunidades deben participar en la definición de problemas y métodos, no solo en la ejecución;
- (2) la reflexividad como práctica permanente, no como capítulo del informe final;
- (3) la transparencia sobre los roles -investigador, extensionista, funcionario- para que las comunidades puedan tomar decisiones informadas sobre su participación;
- (4) el acompañamiento respetuoso a los procesos que las comunidades ya están protagonizando, sin pretender ser el motor de lo que ya se mueve.

En el contexto del 3er Encuentro Nacional, con su llamado a resistir y fortalecer la democracia a 50 años del golpe, la diversidad epistemológica es también una forma de resistencia: reconocer que la lengua mbya guaraní es un sistema de conocimiento tan válido como el castellano académico, que los ADIs saben cosas que los pedagogos universitarios no saben, que los cuentos del monte contienen verdades que los manuales de DDHH no pueden formular, es resistir la reducción del mundo a una sola forma de conocer.

Referencias

- Carrasco, M. (2022). "Para una justicia con enfoque intercultural en Misiones. Una experiencia compartida entre magistrados, funcionarios y autoridades indígenas de las comunidades mbya-guaraní en Ruiz de Montoya (2019-2021)". *Revista Pensamiento Penal*, Nº 432. ISSN 1853-4554.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI / Punta de Lanza.
- Gómez, D. G. (2020). "Los derechos subjetivos de las comunidades originarias guaraníes: problemas que plantean al orden jurídico". *Ab-Revista de Abogacía*, Año IV, Nº 6.
- Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO / Siglo XXI.

Investigar en clave de Derechos Humanos

Más allá del método: la investigación en derechos humanos como experiencia pedagógica en Terapia Ocupacional

Roxanna Paola Zolezzi Gorziglia

roxanna.zolezzi@unab.cl

Felipe Zapata Campos

felipe.zapata@unab.cl

Jorge Benitez

j.benitez1@uandresbello.edu

Daniela Estobar Alvarado

daniela.estobar@unab.cl

Universidad Andrés Bello | Buenos Aires

La relación entre derechos humanos y salud constituye hoy un eje fundamental para comprender cómo las condiciones sociales, institucionales y políticas habilitan o restringen el bienestar, la participación y el acceso efectivo a apoyos y servicios. En el campo de la educación superior en salud, esta relación adquiere una dimensión formativa específica: no se trata únicamente de transmitir contenidos sobre marcos normativos, sino de generar procesos pedagógicos que movilicen pensamiento crítico, posicionamiento ético y comprensión situada de las desigualdades que afectan la vida de personas y comunidades. En coherencia con lo que Magendzo y Toledo (2015) plantean, la educación en derechos humanos (EDH) debe concebirse como una posibilidad real de generar prácticas transformadoras, orientándose no solo a la comprensión de marcos normativos, sino a la formación de sujetos capaces de mirar su realidad social y ser partícipes activos de los procesos de transformación. Sin embargo, la literatura especializada ha tendido a concentrarse en marcos curriculares, políticas institucionales y diagnósticos sobre conocimientos o actitudes del estudiantado, dejando escasamente explorados los procesos subjetivos y formativos que se activan

cuando los y las estudiantes producen conocimiento con enfoque de derechos humanos. Esta brecha es especialmente significativa en el campo de la Terapia Ocupacional (TO), disciplina que reconoce una vinculación directa con los derechos humanos en tanto sus intervenciones inciden en oportunidades reales de participación, autonomía y condiciones de vida de las personas, pero cuya literatura se ha concentrado principalmente en la práctica e intervención profesional, dejando menos explorado el modo en que el enfoque de derechos se integra en los procesos formativos vinculados a la investigación durante el pregrado.

Esta asimetría no es solo temática sino epistemológica: mientras el enfoque de derechos ha permeado progresivamente el para qué y el con quiénes de la intervención, ha avanzado menos en interrogar el cómo y el desde dónde se produce conocimiento en la disciplina. Desde una perspectiva crítica latinoamericana, Guajardo Córdoba y Galheigo (2015) sostienen que los derechos humanos en TO deben asumirse como un campo atravesado por tensiones históricas y políticas, evitando su reducción a discurso moral o retórico. Esta exigencia epistemológica ha tenido mayor desarrollo en el ámbito de la práctica profesional que en los

Palabras clave:

Investigación - Educación - Salud

procesos formativos vinculados a la investigación en pregrado. Así, la brecha identificada no radica en la inexistencia de EDH en la formación universitaria, sino en la limitada atención que se ha prestado a la experiencia estudiantil de investigar en derechos humanos como proceso formativo en sí mismo, con implicancias éticas, políticas y profesionales que exceden ampliamente la adquisición de competencias metodológicas.

La presente investigación tiene como propósito comprender los aprendizajes y significados que estudiantes de Terapia Ocupacional atribuyen a la formación en derechos humanos a partir de su experiencia de investigación desarrollada durante el cuarto año de la carrera, en el contexto de la Universidad Andrés Bello (UNAB), sede Santiago, Chile. Desde un enfoque cualitativo, se busca explorar cómo la investigación en derechos humanos se constituye en una experiencia pedagógica que trasciende competencias metodológicas e involucra dimensiones éticas, políticas e identitarias, indagando cómo el estudiantado articula los derechos humanos como marcos analíticos para comprender problemáticas sociales y cómo ello incide en su posicionamiento disciplinar e identidad profesional. Una distinción conceptual atraviesa todo el análisis y constituye el eje central del artículo: investigar sobre temáticas de derechos humanos no equivale a investigar con un enfoque de derechos humanos. La primera refiere a la elección de un objeto de estudio vinculado a vulneraciones o exclusión; la segunda implica un posicionamiento epistemológico y ético que atraviesa las decisiones metodológicas, la relación con los sujetos participantes y la

comprensión del para qué se produce conocimiento (Ruiz-Giménez Arrieta *et al.*, 2022). Cuando esta distinción no se explicita en la formación, el riesgo es que los estudiantes desarrollen sensibilidad temática frente a los derechos humanos sin necesariamente construir marcos analíticos ni posicionamientos críticos que orienten su quehacer investigativo e incidan en su identidad profesional.

El estudio adoptó un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo, con un marco hermenéutico que concibe la producción de conocimiento como un proceso interpretativo contextual donde los discursos se comprenden en relación con sus condiciones formativas e institucionales. La investigación se implementó en 2026 en asignaturas de cuarto año de la carrera de TO de la UNAB, en las que estudiantes desarrollan su proceso de seminario de investigación vinculado a temáticas de derechos humanos y salud. La muestra estuvo compuesta por 11 estudiantes (9 mujeres y 2 hombres), seleccionados mediante muestreo intencional por criterio: haber realizado el seminario durante 2025, que el tema se vinculara explícitamente con derechos humanos y salud como foco principal, y disponibilidad para participar en grupos focales. Los cuatro seminarios abordaron, respectivamente: la percepción de egresados de TO sobre la formación en derechos humanos recibida en pregrado; la perspectiva de género y la memoria en las intervenciones del PRAIS; la formación de terapeutas ocupacionales en derechos humanos y su impacto en la percepción de conflictos éticos; y la caracterización de la intervención de TO en el Plan de Acompañamiento a Víctimas de Trauma Ocular (PACTO). La recolección de información

se realizó mediante dos grupos focales virtuales, de 58 y 68 minutos respectivamente, conducidos por un integrante del equipo investigador sin vínculo docente con la asignatura, lo que favoreció condiciones de mayor autonomía expresiva y redujo sesgos asociados a la jerarquía académica. El corpus fue analizado mediante análisis de contenido deductivo con lectura interpretativa hermenéutica, empleando categorías a priori vinculadas a EDH y formación profesional, con triangulación de investigadores como criterio de rigor.

Los hallazgos se organizaron en cinco categorías analíticas. La primera, denominada puntos de partida, da cuenta de que el estudiantado ingresó al seminario con comprensiones heterogéneas sobre los derechos humanos: algunos con familiaridad curricular previa pero con dudas sobre cómo traducir ese bagaje al trabajo investigativo concreto, y otros con una conexión inicialmente difusa entre el enfoque de derechos y el quehacer disciplinar de la TO. Esta heterogeneidad de puntos de partida configura el espacio desde el cual se desarrolla, posteriormente, la resignificación del enfoque de derechos como marco para pensar la formación y la intervención profesional.

La segunda categoría evidencia un proceso de resignificación disciplinar. Los relatos muestran que la experiencia investigativa permitió que los derechos humanos dejaran de operar como un marco normativo abstracto y comenzaran a ser comprendidos como una forma de interpretar problemas propios del campo, especialmente en relación con participación, vida cotidiana, autonomía y condiciones estructurales que afectan

el desempeño ocupacional. Este tránsito implicó identificar que las vulneraciones no se expresan solo en eventos extremos, sino también en prácticas institucionales, barreras de acceso y formas de trato que restringen la participación de personas y comunidades. El proceso no fue lineal ni homogéneo: mientras algunos estudiantes desarrollaron una comprensión más articulada del vínculo entre derechos humanos y quehacer disciplinar, otros expresaron esa apropiación de forma más intuitiva o práctica, lo que sugiere que la resignificación puede ocurrir incluso cuando el lenguaje especializado sobre derechos humanos no está completamente consolidado en el discurso estudiantil.

La tercera categoría muestra que investigar con foco en derechos humanos fue percibido como una instancia que desarrolló pensamiento crítico y reveló el valor pedagógico del proceso metodológico en sí mismo. La formulación de preguntas, la delimitación de problemas investigables, el encuentro con testimonios y perspectivas diversas a través de entrevistas, y la discusión colectiva entre pares constituyeron fuentes de aprendizaje tan significativas como el propio tema estudiado. Un aspecto especialmente reiterado fue el reconocimiento de que ciertas vulneraciones pueden quedar invisibilizadas en la práctica cotidiana cuando se las interpreta únicamente como parte del funcionamiento habitual de instituciones y dispositivos de atención. El proceso investigativo favoreció una lectura menos fragmentada de los casos y una comprensión más compleja del vínculo entre salud, desigualdad y participación, desplazando la atención desde una lógica centrada exclusivamente en el individuo hacia una mirada

más atenta a condiciones sociales e históricas que configuran las problemáticas.

La cuarta categoría identifica una marcada dimensión emocional y ética que atravesó todo el proceso. Investigar temáticas de derechos humanos implicó una experiencia que movilizó afectos, generó incomodidades y abrió preguntas sobre el propio posicionamiento frente a situaciones de vulneración, memoria y violencia de Estado. Esta movilización emocional apareció asociada al contacto con testimonios de vida y a la aproximación a espacios de memoria, y no se vivió solo de forma individual: las conversaciones entre compañeras y compañeros funcionaron como espacios de elaboración reflexiva compartida, contribuyendo tanto a la contención emocional como a la profundización analítica del problema. Que la investigación en derechos humanos constituya un espacio donde se articulan aprendizaje académico, implicación emocional y reflexión ética no es un componente secundario, sino parte sustantiva del proceso pedagógico en la formación de pregrado.

La quinta categoría revela implicancias en la identidad profesional y tensiones persistentes en la implementación del enfoque. Los relatos indican que la experiencia investigativa incidió en la forma en que los y las estudiantes comenzaron a imaginar su futuro quehacer como terapeutas ocupacionales, fortaleciendo una sensibilidad crítica orientada a no normalizar vulneraciones y a problematizar prácticas institucionales que restringen participación y dignidad. Sin embargo, emergen interrogantes sobre cómo sostener posicionamientos críticos en contextos laborales jerarquizados, con

culturas organizacionales que pueden dificultar el cuestionamiento. Esto coincide con lo señalado por Valderrama Núñez (2020), quien muestra que el reconocimiento ético de los derechos humanos en la formación universitaria no se traduce necesariamente en su integración reflexiva como marco analítico para orientar la práctica profesional.

Un hallazgo transversal especialmente relevante es que investigar derechos humanos no solo orientó la comprensión del quehacer hacia otros, sino que interpela a los y las estudiantes como sujetos situados en tramas de derechos y responsabilidades que también los afectan a ellos mismos. Este movimiento es coherente con lo que De Sousa Santos (2019) denomina conocimiento-emancipación: producir conocimiento situado y reflexivo no es solo un procedimiento metodológico, sino un posicionamiento sobre el para qué y el desde dónde se investiga. En esa misma línea, Kandel (2017) sostiene que una genuina EDH aspira a interpelar a los estudiantes y movilizarlos a constituirse en agentes de cambio, donde memoria, verdad y justicia estén integradas en la vida cotidiana. Los resultados muestran que el seminario puede operar como mediación en esa dirección, aunque la apropiación crítica del enfoque requiere condiciones específicas que no se garantizan por la sola presencia transversal del tema en el currículo: emerge con nitidez la diferencia entre haber estado expuesto al enfoque de derechos y poder nombrarlo, explicarlo y operacionalizarlo con claridad en decisiones analíticas concretas.

Los resultados tienen implicancias para la formación en TO, para la EDH en educación superior y para

la comprensión del derecho a la salud como dimensión constitutiva del ejercicio profesional. El estudio aporta evidencia de que el seminario de investigación puede contribuir a consolidar los derechos humanos como fundamento disciplinar, instalando disposiciones críticas que incidan en el rol profesional. Para las carreras que declaran la formación en derechos humanos como sello formativo, esto implica que no basta con declarar su centralidad en el perfil de egreso: se requiere generar experiencias pedagógicas que faciliten la traducción disciplinar del enfoque, fortalecer criterios evaluativos que distingan entre menciones generales y operacionalización efectiva, e incorporar instancias de reflexividad ética y emocional en la investigación. En síntesis, formar terapeutas ocupacionales con enfoque de derechos no depende únicamente de declarar la centralidad de los derechos humanos en el perfil de egreso, sino de generar experiencias formativas que hagan el enfoque operable y significativo para la disciplina, contribuyendo a la formación de profesionales comprometidos con la justicia social, la dignidad humana y el derecho a la salud en su dimensión más amplia.

Referencias

- Guajardo Córdoba, A., y Galheigo, S. M. (2015). "Critical reflections on human rights: Contributions from Latin American occupational therapy". *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 71 (2), 73-81.
<https://doi.org/10.1179/1447382815Z.000000000023>.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2015). "Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia". *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valderrama Núñez, C. M. (2020). "Alcances y desafíos de la Educación en Derechos Humanos en la formación de terapeutas ocupacionales, a partir de la percepción de los estudiantes". *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 22-45.
<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1828>.
- Kandel, V. (2025). "Educación Latinoamericana en Perspectiva: Experiencias Formativas, Territorio y Derechos Humanos". *Papeles*, 17(34).
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2363>.

Anatomía del desentierro

Ana Sabrina González

lic.sabrinagonzalez@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

La presente ponencia explora la narrativa de Mariana Enriquez -específicamente *Las cosas que perdimos en el fuego*- como un dispositivo estético y político de visibilización contemporánea. A diferencia de las lecturas críticas que limitan su obra al género de terror o a la mera alusión histórica, este trabajo propone un abordaje interdisciplinario que sitúa al horror y a lo siniestro como experiencias estéticas fundantes. Se analiza cómo la autora subvierte el realismo mágico y dialoga con la memoria social argentina, transformando la literatura en un puente que permite corporizar las subjetividades del siglo XXI. A partir de una metodología que articula la teoría literaria (Todorov, Carroll) con conceptos de memoria y derechos humanos, la investigación desentraña la arquitectura del goce frente al miedo. Así, se concluye que la narrativa de Enriquez no solo advierte sobre el horror, sino que visibiliza las grietas de nuestra cultura contemporánea, posicionando a lo monstruoso como una vía necesaria para la transmisión de memorias silenciadas.

El siglo XXI se convierte en testigo de un momento clave de transformación y puesta en escena de una gradación de temáticas que van desde la historia y la política argentina hasta la identidad y la realidad social. En este contexto, la obra de Enriquez toma la palabra y abre un espacio donde las subjetividades contemporáneas y la (im) posibilidad de la transmisión de las memorias sociales y los Derechos Humanos tienen cuerpo.

La escritura de Enriquez se distingue por la capacidad de fusionar elementos que van desde el horror y la fantasía hasta la realidad social argentina, creando de este modo atmósferas densas y perturbadoras que impulsan a la reflexión.

Es por ello que *Las cosas que perdimos en el fuego* invita a un entramado exigente que permite ser tomado como caso paradigmático para habilitar el análisis.

Por lo tanto, es a partir de la lectura y la exploración de la obra, que se dará cuenta de esta impronta que late por momentos y se manifiesta a los gritos en otros, poniendo de relieve esta huella indeleble que cede frente a los rastros del horror y admite en simultáneo la transmisión de memorias sociales.

Palabras clave:

Literatura - Derechos humanos - Visibilización

La obra de la escritora argentina explora y utiliza diversos elementos propios de la literatura para crear una atmósfera de estremecimiento en su texto. La cotidianidad de los espacios recorridos, lo singular de sus personajes, el contexto en el que enmarca cada uno de sus cuentos, habilita la focalización de esta investigación abriendo un universo de análisis que no puede dejar de lado las teorías de las artes, la literatura, las teorías de la recepción, la memoria social y los derechos humanos.

Por lo tanto este trabajo (que se desprende de un proyecto de investigación) se compone de diferentes fases o momentos. Un primer momento en el que la exploración se centra en la relación que se observa entre diferentes conceptos literarios vinculados al horror, el extrañamiento y lo monstruoso en la literatura que se abordan en la obra de Enriquez y cómo se sirve de esta articulación para construir una narrativa contemporánea que agita y conmueve. A partir de allí, el análisis se centra en entender qué es lo que se considera arte como tal. Para luego avanzar a otro momento donde se explora la visibilización de la memoria social presente a modo de destello en la literatura.

Para finalizar, esta investigación ofrece una exploración detallada y rigurosa de la articulación entre la literatura y el goce por lo siniestro en la literatura contemporánea, en la medida en que toma como caso paradigmático la obra seleccionada.

Enriquez crea una literatura del horror que oprime y deja sin aliento, que atrapa y conjuga en sus recorridos un espacio otro por el que lleva al lector, no ya de la mano sino casi a ciegas, donde lo que se muestra no puede ser real aunque se sepa con

certeza de que así se trata. Es por ello que esta investigación ofrece una indagación del entramado que se da en la obra de Enriquez a través de la literatura que visibiliza lo contemporáneo y la transmisión de la memoria social.

La crítica literaria se ha ocupado con creces de la obra de Mariana Enriquez, ejerciendo sobre ella una mirada que por momentos la enaltece y por otros la minimiza.

Entre ellos podemos mencionar la propuesta realizada por Silvia Fernández, quien hace hincapié en el análisis y el planteo de una narrativa que da cuenta de la emergencia de una crítica social y política como una forma nueva de trazar modos de conocer y percibir la realidad, indicando de esta manera una perspectiva diferente respecto de la literatura de terror, del gótico y de la crítica social que proyectan estos géneros, limitando el análisis y abocándose única y exclusivamente a lo temporal. Poniendo el foco en la idea de que la realidad es la que dará sentido a la ficción que presenta al mismo tiempo como un reflejo de lo cotidiano.

Por otro lado, la crítica de la Revista Luthor se torna un tanto más áspera, ofreciendo al lector una lista de temas que trata Enriquez como ser su participación del género “terror” por una parte, mientras que por otra alude a las referencias literales y alegóricas de la dictadura del ´76, señalando además que incluso estas temáticas en su mayoría no han sido objeto de análisis en sí mismos, sino que son ejes que articulan las entrevistas. Más aún, se destaca la gran cantidad de encuentros a los que Enriquez se somete y que califica como “insoportablemente repetitivos” en

la medida en que vuelve una y otra vez sobre su adolescencia, las dificultades en lograr una primera publicación, su compromiso con el horror, su época de juventud en los 90, la música que le gusta, su encuentro con la droga y amores febriles. Cita a Hernán Vanoli, quien sostiene en El amor por la literatura en tiempos de algoritmos : “La cultura literaria se orienta hacia el consumo de autores, no de libros, y mucho menos de textos. Todo escritor es su propia obra de arte bioprofesionalizada”. Pareciera que nada importa más que salvar estos interrogantes y no cuestionar acerca de su estilo.

Punto que sí trabajan Gandolfo y Byers en sus publicaciones, y que sostienen que el estilo es algo que se describe mediante adjetivos calificativos y someten a valoración, pero que la huella del estilo (en un sentido total de la obra) se encuentra ausente.

Diferente es la propuesta de Vedda en su última publicación, en la que se aboca al análisis de las obras más destacadas de Enriquez y las mistificaciones propias del capitalismo neoliberal. A diferencia de lo mencionado con anterioridad, Vedda analiza la construcción de una perspectiva de la clase media que atraviesa las narraciones de Enriquez y que involucra además una serie de concepciones ideológicas sobre la historia argentina reciente. Destacando la aparición de la dictadura como una fuente de tensión en la narrativa en tanto acto simbólico y no como mera temática que se observa y que otros críticos señalan como hallazgo. Si bien el tratamiento que hace de lo temporal es diferente a lo planteado por los críticos mencionados con anterioridad, es también una temática

recurrente. Pero sí cabe destacar en la propuesta de Vedda las tensiones internas de la perspectiva de clase media en un contexto de neoliberalización que reconoce en la obra y que no es una cuestión meramente estética. Planteo que no está a la vista de otras publicaciones pero que sí caen nuevamente en las marcas temporales que hemos mencionado. Asimismo, Vedda también hace foco en la “efectividad” del estilo, sosteniendo que la selección de episodios históricos moderados o aludidos en la narrativa de Enriquez es tan significativa como las ausencias. La obra se acerca más a los estereotipos cuando se adentra en el mundo de la política, es decir, por ejemplo en el mundo de la militancia setentista, generalmente llevada a la exageración y la caricatura, sostiene Vedda.

Por otra parte, no se puede dejar a un lado lo propuesto por Fine, quien realiza un análisis profundo de dos relatos de la autora en cuestión, explorando cómo ésta reinterpreta y subvierte el Realismo Mágico latinoamericano. Fine argumenta que Enriquez no solo utiliza elementos propios de este género, sino que los entrelaza con elementos del terror y el horror, creando así una narrativa híbrida que resulta profundamente inquietante, lo que nos acerca desde esta perspectiva a poder plantear nuestra línea de análisis tomando a la obra de Enriquez como estudio de caso.

Mientras que lo propuesto por Gubern y Prat, en su obra “Las raíces del miedo”, ofrecen un análisis antropológico del cine de terror que va más allá de la simple catalogación de monstruos y sustos. Los autores profundizan en la relación entre lo estético y lo aterrador, explorando por qué existe cierta

atracción por lo que nos causa miedo, artículo que a los fines de esta investigación, servirá de puntapié inicial para pensar al menos desde la pantalla grande, qué es lo que sucede. De este modo, desde una perspectiva estética, los autores destacan cómo el cine de terror utiliza elementos visuales, sonoros y narrativos para crear atmósferas de tensión, desasosiego y horror. Propuesta que no solo busca asustar, sino también provocar una experiencia estética compleja que involucra tanto la repulsión como la fascinación.

La vuelta incesante sobre la figura de la autora, el hallazgo de la historia argentina en cada uno de los cuentos pertenecientes a la obra elegida y su trasfondo histórico, una mirada hacia los juicios de valor sobre aspectos generales y/o de estilo, la inclusión dentro del género de “terror”, que sin duda están presentes, no pueden agotar la lectura ni el análisis. Es por ello que la propuesta de investigación que se presenta en este trabajo vuelve la mirada hacia una vacancia no explorada con anterioridad por la crítica, espacios / zonas no indagadas, poniendo en primer plano la presencia del horror y la representación de lo siniestro como experiencia estética en la narrativa argentina.

Para abordar el concepto de Literatura en términos generales y desde allí focalizar puntualmente en la obra de Enriquez, es clave volver a la obra de Todorov, quien propone una mirada respecto de la literatura fantástica, entendida como la “vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural”. Este concepto permite darle un marco a los escenarios que funcionan en

los diversos cuentos de la obra seleccionada. Esa cotidianidad propia de la ciudad de Buenos Aires, esos espacios, esos personajes tan cercanos en el tiempo al lector, se vuelve extraño, hay algo que irrumpe en ellos y sostiene en simultáneo la verosimilitud que se propone. El lector entonces se convierte en presa de esa red donde un segundo antes ni siquiera reconocía que era parte de la trampa. Pero Enriquez va un paso más allá. No permite que el lector simplemente se regodee frente a lo extraño sino que propone una vuelta de tuerca más, el horror se apropia de la escena y seduce (si, seduce) cautiva, arrastra al lector por un camino del que ya no va a volver. El horror se convierte en la clave que acecha a cada paso, en cada línea poniendo de relieve aquellos espacios que dan cuenta de un marco histórico-político que visibiliza y destaca.

Asimismo es crucial la exploración de la teoría de Noël Carroll, quien parte de la premisa de entender que la emoción del terror artístico implica necesariamente una combinación de miedo y repulsión con respecto al pensamiento de los monstruos que producen una agitación física, de alerta o presentimiento en el lector. El análisis detallado que propone el autor en el texto Filosofía del terror o paradojas del corazón (2005) se centra en aquellos seres que denomina impuros y que estarán en el núcleo del concepto del terror-arte, personajes en el que conviven dos personas en una y cuyo objeto terrorífico es un compuesto de amenaza e impureza que, en este caso, no resulta amenazador. Esta concepción habilita el recorrido a través de las diferentes figuras que tienen lugar en la obra de Enriquez, quienes de alguna manera

llevan en el cuerpo estas marcas de lo monstruoso. Alejado de los parámetros establecidos por lo terrorífico, los protagonistas provocan más terror aún al develar solapadamente qué es lo que ocultan. El doble se hace carne y deja a la vista lo atroz que convive en los personajes centrales de los cuentos, mostrando de a retazos lo horroroso que los conforma.

Esta propuesta de investigación centrada en la elección de la obra *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enriquez permite recortar el objeto de estudio y análisis priorizando una metodología en la articulación de la teoría crítica, literaria y el análisis

La narrativa seleccionada de Enriquez es abordada como un conjunto de dispositivos que funcionarán como base para el estudio que se centrará en las estrategias narrativas que construyen y advierten el horror, poniendo en evidencia la ingeniería del miedo y la puesta en escena de lo siniestro dentro de los cuentos seleccionados.

Currículum y género: secuencia metodológica

Análisis lexicométrico, selección muestral e instrumentos de recolección en Proyecto B CIUNSa - FCEJyS-UNSa

Enzo Leonardo Alvarez

ealvarez@eco.unsa.edu.ar

Daniel David Mansilla Muñoz

dmansilla@eco.unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta

Palabras clave:

*Perspectiva de Género - Análisis Lexicométrico
Instrumentos de Recolección*

La incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria constituye, al mismo tiempo, una exigencia de los instrumentos internacionales de derechos humanos y un desafío pendiente en la mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina. Esta tensión entre mandato normativo y práctica curricular efectiva es el punto de partida del Proyecto B “El abordaje de género en los Programas de las Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta” (CIUNSa, Convocatoria 2023).

El presente trabajo reporta el diseño metodológico de esa investigación, con especial énfasis en la articulación entre su primera etapa -ya concluida- y la secuencia que se implementará durante el segundo semestre de 2026. La pregunta central que orienta el proyecto es: ¿cuál es el grado de abordaje de la igualdad de género en los planes de estudios vigentes en las carreras que se dictan en la FCEJyS-UNSa? Esta pregunta se inscribe directamente en el campo de la curricularización de los derechos humanos: indagar qué saberes sobre género circulan -o son silenciados- en los programas de asignaturas equivale a interrogar en qué medida la

institución universitaria cumple con su obligación de garantizar el derecho a una educación con perspectiva de igualdad de género.

Contexto normativo e institucional

La investigación se enmarca en un conjunto de disposiciones que convierten la perspectiva de género en una obligación institucional concreta. La Ley N° 27.499 (Ley Micaela, 2018) establece la capacitación obligatoria en género para todos los organismos del Estado nacional, categoría que incluye a las universidades públicas. A nivel institucional, la Resolución CD-ECO N° 465/22 de la FCEJyS extendió esa obligación a los contenidos de los planes de estudio, disponiendo que los programas de asignaturas incorporen contenidos con perspectiva de género. Esta normativa convierte al currículum -entendido como “política educativa que distribuye conocimiento” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 34)- en el espacio institucional donde se juega el cumplimiento efectivo del derecho a la igualdad de género en la formación universitaria. El proyecto

se alinea, además, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 5 (ODS 5) de la Agenda 2030.

Primera etapa: análisis lexicométrico de los programas

La primera etapa del proyecto, concluida en mayo de 2026, consistió en el relevamiento y análisis de los 189 programas de asignaturas vigentes en las tres carreras de la FCEJyS: Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Economía (LE). El procesamiento implicó dos instancias técnicas: la extracción de texto mediante procesamiento óptico de caracteres (OCR), tanto de documentos digitales como de documentos escaneados, y el análisis lexicométrico de los textos obtenidos.

Del total de 189 archivos procesados, 14 corresponden a programas institucionales compartidos entre dos o más carreras (28 repeticiones), lo que fue registrado como dato metodológicamente relevante. El universo de análisis comprende, en consecuencia, 161 programas independientes.

El análisis lexicométrico operó en dos niveles. El primero, denominado análisis bruto, contabilizó la frecuencia de 13 términos indicadores organizados en dos categorías: (a) Género -mujer, hombre, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos- e (b) Igualdad y equidad -oportunidades, desigualdad, identidad, discriminación, segregación,

conciliación-. El segundo nivel, denominado análisis depurado, aplicó un filtro de falsos positivos mediante ventanas de contexto de ± 120 caracteres por ocurrencia, descartando usos semánticos no pertinentes al campo de género -tales como “poder” en contextos de potencia matemática o económica, o “cultura” referida a cultura contable o empresarial- (Bardin, 2002). Este procedimiento resultó determinante: la tasa global de falsos positivos fue del 50,7%, lo que subraya la necesidad del análisis contextual en estudios lexicométricos sobre temáticas socialmente sensibles.

Los resultados del análisis depurado indican que el 61,5% de los 161 programas independientes presenta al menos un indicador con pertinencia semántica verificada. De ese universo, 26 programas (16,1%) exhiben presencia sistémica -indicadores distribuidos en más de una sección del documento-, mientras que 62 programas (38,5%) no registran ningún indicador pertinente. Los programas con mayor densidad corresponden a asignaturas de contenido social o jurídico: Economía Laboral (LE), con 46 indicadores depurados; Economía III (CPN), con 22; y Gestión de Empresas (CPN) y Derecho Constitucional (LA), con 17 y 16 respectivamente. Estas diferencias por asignatura y carrera configuran el punto de partida empírico de la segunda etapa.

El diseño general de la investigación es mixto -cuantitativo y cualitativo- de carácter descriptivo-explicativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La segunda etapa articula tres líneas de recolección de datos: la selección de una muestra de cátedras, la aplicación de cuestionarios a docentes y

estudiantes, y la revisión documental de guías de trabajos prácticos y evaluaciones.

Selección de la muestra

La unidad de análisis son las asignaturas agrupadas por carrera. El tipo de muestreo adoptado es por conglomerado: las cátedras, en tanto unidades organizacionales que articulan docentes, programas, guías de trabajos prácticos y evaluaciones, constituyen las unidades muestrales. La muestra definitiva comprende 15 cátedras, seleccionadas a partir de los resultados del análisis lexicométrico de la primera etapa.

El criterio de selección combina dos dimensiones. La primera es disciplinar: se priorizan asignaturas de las tipologías culturales, obligatorias y optativas, distribuyendo la muestra entre las tres carreras de manera que todos los años del plan de estudios estén representados. La segunda dimensión es analítica: se incluyen tanto cátedras con presencia sistémica de indicadores -para examinar la calidad conceptual con que la perspectiva de género es incorporada- como cátedras sin indicadores depurados -para identificar los factores que limitan su inclusión-. Se excluyeron tres cátedras que en la etapa anterior funcionaron como controles negativos confirmados (Matemática I, Contabilidad I y Economía I), dado que la ausencia de indicadores en esas asignaturas es inherente a su naturaleza disciplinar y no constituye un hallazgo relevante para los objetivos del proyecto.

Cuestionarios como instrumentos de recolección

Los cuestionarios constituyen el instrumento de recolección de datos primarios para indagar el conocimiento y las actitudes de docentes y estudiantes en relación con la perspectiva de género. Se diseñaron dos versiones: una dirigida a docentes (n=15) y una dirigida a estudiantes (n≥80, con estratificación proporcional por carrera y año de cursada).

Ambos cuestionarios utilizan escala Likert de cuatro puntos, sin opción de respuesta neutra (Likert, 1932). La ausencia de punto intermedio responde a la naturaleza del objeto de estudio: en temáticas socialmente sensibles como el género, la opción neutral tiende a concentrar respuestas de conformidad social antes que posiciones genuinas, lo que introduciría un sesgo sistemático en los resultados.

La elaboración de los cuestionarios siguió un proceso en tres fases. En primer lugar, la construcción teórica de las dimensiones: conocimiento de la normativa vigente (Ley Micaela, Res. CD-ECO N° 465/22), manejo de conceptos básicos de género e igualdad -en particular la distinción entre sexo y género como construcción social e histórica (Rico, 1993)- y percepción sobre la presencia del abordaje de género en las propias asignaturas. En segundo lugar, la validación de contenido mediante juicio de especialistas del equipo de investigación, que evaluó la pertinencia, claridad y suficiencia de cada ítem. En tercer lugar, la estimación de la consistencia interna del

instrumento mediante el alfa de Cronbach antes de su aplicación definitiva. Los cuestionarios se complementarán con una encuesta de caracterización docente (sexo, cargo, edad y antigüedad en la cátedra), que permitirá establecer perfiles sociodemográficos y comparar respuestas entre subgrupos.

Revisión documental de guías de trabajos prácticos y evaluaciones

La revisión documental opera de manera convergente con el análisis lexicométrico de programas y constituye la tercera línea metodológica de la segunda etapa. Las guías de trabajos prácticos y los instrumentos de evaluación de las 15 cátedras de la muestra serán analizados mediante el mismo sistema de indicadores utilizado en la primera etapa, aplicado sobre cinco bloques estructurales: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía (Bardin, 2002). Este encuadre permite comparar la presencia del abordaje de género en el currículum prescripto (programas) con su presencia en el currículum implementado (guías y evaluaciones).

Para las asignaturas teóricas que no cuentan con guías de trabajos prácticos formalizadas, se considerarán como insumo equivalente las consignas de evaluaciones parciales y finales, los apuntes de cátedra sistematizados y, cuando estuvieran disponibles, los materiales de clase.

Este ajuste metodológico permite mantener la comparabilidad entre asignaturas de distinto formato pedagógico sin reducir el alcance de la muestra. En los casos en que los materiales se encuentren digitalizados, el análisis podrá realizarse mediante el mismo procesamiento automatizado utilizado en la primera etapa, garantizando la consistencia del procedimiento.

Los resultados de la revisión documental serán integrados con los datos de los cuestionarios en el procesamiento estadístico mediante SPSS, que incluirá estadística descriptiva (media, desviación estándar, mínimo y máximo), Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y cálculo del alfa de Cronbach para la validación definitiva de los instrumentos.

Reflexiones finales:

La secuencia metodológica descrita en este trabajo refleja el tránsito de un análisis documental automatizado a una indagación que incorpora la perspectiva de los actores institucionales. La primera etapa aportó evidencia cuantitativa sobre la distribución de indicadores de género en el currículum prescripto; la segunda etapa busca comprender los factores -normativos, disciplinares, actitudinales- que explican esa distribución, y explorar en qué medida el currículum implementado (el que se expresa en los trabajos prácticos y evaluaciones) reproduce o supera al currículum formal.

Este diseño mixto y secuencial responde a la naturaleza compleja del objeto de estudio: la igualdad de género en la formación universitaria no puede abordarse solo desde los documentos, sino que requiere integrar las perspectivas de quienes producen y reproducen ese currículum cotidianamente. Los resultados de ambas etapas permitirán formular recomendaciones fundamentadas para la revisión de los planes de estudio de la FCEJyS-UNSa, contribuyendo a la curricularización efectiva de los derechos humanos en las carreras de ciencias económicas y avanzando hacia el cumplimiento pleno del mandato establecido por la Ley Micaela y la Resolución CD-ECO N° 465/22.

Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Likert, R. (1932). "A technique for the measurement of attitudes". *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Rico, M. N. (1993). *Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente*. CEPAL.

Las identidades lésbicas en la educación inicial

María Andrea Casco

andreacasco.edu@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

*(In)Visibilidad - Heteronormatividad
Formación Docente*

Introducción

Esta intervención recupera experiencias desarrolladas como estudiante avanzada del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Paraná, entrelazadas con mi práctica como activista lesbiana transfeminista en contextos situados y Docente Auxiliar Alumna del espacio “Derechos Humanos y Memorias sociales”. Desde mi enunciación como identidad lésbica, afirmo la visibilidad como una práctica política. En ese marco, recupero una pregunta que ha atravesado mi cuerpo lesbiano y acompañado mi formación, un interrogante que hoy puede condensarse en: ¿Cómo operan las prácticas políticas de (in)visibilización y visibilización de las identidades lésbicas en la formación docente de educación inicial y qué efectos producen sobre las formas de imaginar, habitar y ejercer la docencia? En tal sentido me propongo identificar y caracterizar las prácticas políticas de (in)visibilización/de las identidades lesbianas desarrolladas en el marco de la formación.

El Profesorado de Educación Inicial se estructura en cuatro años bajo una lógica de progresión formativa que articula saberes pedagógicos, didácticos y experiencias de práctica. En este recorrido, las instancias de Práctica Docente funcionan como eje vertebrador de la formación, mientras que la Educación Sexual Integral (ESI) ocupa un lugar específico en el plan de estudios y, al mismo tiempo, se proyecta como una perspectiva transversal. Desde un enfoque de derechos, la ESI redefine las responsabilidades de la institución escolar y de quienes enseñan, promoviendo el reconocimiento de les niñes como sujetos de derecho. Sin embargo, esta perspectiva abre nuevos interrogantes cuando quienes comienzan a nombrar identidades, deseos o formas de vincularse que desbordan la norma heterosexual son les futuros docentes. En este sentido, este trabajo examina las tensiones entre el compromiso con la ESI y la persistencia de una matriz heteronormativa en la formación docente de educación inicial.

Para ello, recupero los aportes de Fernández Pais (2017) para analizar la construcción histórica de la figura de la maestra jardinera, una reflexión especialmente significativa al realizarse en Paraná, ciudad donde se estableció el primer Jardín de

Infantes del país y Latinoamérica, cuya tradición continúa formando parte de la identidad de mi propia formación. Este recorrido dialoga con los planteos de Teresa de Lauretis (2000), Monique Wittig (1992), Val Flores (2008) y Rita Segato (2006), con el propósito de problematizar la heteronormatividad y las disputas en torno a la visibilidad en la formación docente de educación inicial.

¿Quién puede ser docente? De la feminización a la heteronormatividad en la formación docente de educación inicial

En ocasión del surgimiento del Estado nación argentino y de la necesidad de construir una identidad nacional, las primeras instituciones escolares ocuparon un lugar central en el proyecto político-educativo. En ese contexto comenzaron a configurarse también ciertas representaciones acerca de quiénes debían asumir la tarea de educar.

Fernández Pais (2017) señala que la feminización de la docencia acompañó históricamente el desarrollo de la educación inicial. La asociación entre mujer, maternidad y cuidado llevó a considerar a las mujeres como las educadoras naturales de la primera infancia, configurando un modelo docente estrechamente ligado a funciones maternas. Las regulaciones que estuvieron presentes a lo largo de la historia definieron prácticas que configuraron un “modelo” de maestra de kindergarten y luego

de maestra jardinera. Así, este modelo docente articuló saber pedagógico, con cualidades morales y vocación maternal, configurando una imagen de la buena maestra estrechamente vinculada a la idea de mujer-madre.

Lo dicho hasta aquí me permite recuperar las particularidades de la tradición de la Educación Inicial al mismo tiempo que inscribirla dentro de una lógica patriarcal que sexualizó la formación docente estableciendo a la sala de jardín como una extensión del quehacer maternal. Esta base, que define “los quiénes” y “los cómo”, es la que ha abonado la construcción del “mito de la maestra jardinera.” En consecuencia, el problema de la formación docente de educación inicial no radica únicamente en haber sido históricamente feminizada, sino en que esa feminización se construyó alrededor de una forma específica de feminidad: heterosexual, maternal y normativa. Atento a ello, cabe preguntarse si el mero reconocimiento del carácter patriarcal de esta tradición, que exalta una feminidad heterosexual y maternal es suficiente para ampliar efectivamente las posibilidades de habitar la docencia en educación inicial.

Los estudios feministas permitieron visibilizar las desigualdades producidas por las sociedades patriarcales mediante la categoría género. Sin embargo, autoras como Teresa De Lauretis (2000) y Monique Wittig (1992) señalaron los límites de esta categoría al advertir que la diferencia sexual y el pensamiento heterosexual operan como tecnologías políticas que producen cuerpos, subjetividades y formas legítimas de existencia. De este modo, la heterosexualidad deja de ser una

orientación sexual entre otras para aparecer como un régimen que organiza las posibilidades mismas de reconocimiento (Cfr. Witting, 1992).

Así mismo, Wittig (1992) refiere a un “acuerdo entre sistemas teóricos y epistemológicos modernos de no cuestionar el a priori del género y de sostener que la oposición sociosexual entre hombre y mujer sea el momento necesario y fundante de toda cultura.” Definiendo así el contrato heterosexual.

De este modo, la categoría de género quedó enraizada e imbricada a la heterosexualidad, desdibujando la construcción de sujetos heterosexuales como condición para su propia producción y sostenimiento.

La identificación en el género de una secuencia de significaciones que promueven la continuidad y reafirmación de la existencia de dos únicos sexos determinados biológicamente (pene/vagina); dos tipos de cuerpo; (varón/mujer); dos géneros (masculino/femenino) y una única posibilidad de encauzar el deseo, con una dirección coercitiva hacia el otro sexo (heterosexual) (Flores, 2008), plantea que la heterosexualidad no puede entenderse como una orientación o práctica sexual mas, sino como un mandato fundacional que moldea y restringe las posibilidades de existencia de las sociedades. Por este motivo, me pregunto qué ocurre con quienes no se reconocen en esta tradición.

En este sentido pretendo incorporar a las problematizaciones actuales en torno al mito de la maestra jardinera el carácter opresivo del pensamiento heterosexual (Wittig, 1992), el cual tiene la capacidad de instalarse como un supuesto preexistente e indiscutible, regulando múltiples

discursos sociales, entre ellos, el educativo, definiendo los límites del mismo en el campo de lo posible. Desde esta perspectiva, la heteronorma encuentra en la formación docente (y en el sistema educativo) , una de las plataformas de producción, reproducción y propaganda de sus discursos y prácticas.

De este modo, y pese a los discursos críticos que hoy atraviesan a esta formación docente, identifico la persistencia de prácticas heteronormativas de (in)visibilización. Algunas se expresan en formas cotidianas de nombrar a quienes se forman para la docencia como “seños” o “señoritas”, reproduciendo un imaginario históricamente asociado a una figura docente femenina, heterosexual y orientada al cuidado. Otras aparecen en la tendencia a asumir la heterosexualidad de las estudiantes como un dato evidente que no requiere ser nombrado ni problematizado.

En consonancia con los planteos de Val Flores (2008), estas dinámicas se articulan con la escasa presencia de docentes, pedagogas, escritoras o artistas lesbianas en los recorridos formativos. Mientras la heterosexualidad opera como un supuesto de certeza, las identidades no heterosexuales permanecen frecuentemente ausentes o silenciadas, configurando un doble juego de identidades pensables/(im)pensables, nombrables/(in)nombrables, visibles/(in)visibles y deseables/(in)deseables.

La visibilidad como práctica política

Las dinámicas de invisibilización operan delimitando qué identidades pueden ser reconocidas dentro del Profesorado de Educación Inicial y cuáles permanecen fuera de los marcos de inteligibilidad dominantes. La primera vez que me nombré abiertamente lesbiana dentro de una cátedra ocurrió en el “Taller de Sexualidad Humana” y no considero que este dato sea anecdótico. Por el contrario, resulta significativo que dicha enunciación haya tenido lugar precisamente en uno de los pocos espacios de la formación donde las orientaciones sexuales y las identidades sexo-genéricas constituyen un contenido explícito de enseñanza. Mientras que allí la diversidad sexual aparece como un tema legítimo para pensar las niñeces y sus configuraciones familiares, en otros espacios curriculares la heterosexualidad continúa operando como supuesto incuestionado.

En este sentido, la necesidad de encontrar un espacio específico para nombrarme lesbiana evidencia que las posibilidades de enunciación no se distribuyen de manera homogénea dentro de la formación docente. Algunas identidades pueden darse por supuestas y circular sin necesidad de ser nombradas; otras, en cambio, requieren condiciones particulares de legitimidad para poder hacerse visibles. Así la heterosexualidad aparece como una certeza que rara vez necesita explicitarse, mientras que las identidades no heterosexuales son empujadas a justificar, explicar o administrar cuidadosamente los contextos en los que pueden hacerse presentes.

Nombrarme lesbiana no constituyó únicamente una afirmación identitaria individual. En un contexto atravesado por prácticas heteronormativas de invisibilización, aquella enunciación buscó interrumpir la aparente neutralidad de la heterosexualidad y señalar que no todas las personas que habitan la formación docente responden a la figura histórica de la maestra heterosexual que la tradición ha contribuido a producir.

Uno de los efectos más significativos de esa práctica de visibilización fue advertir que la ausencia de identidades lesbianas en la formación no era tal. Con el paso del tiempo pude reconocer a otras compañeras lesbianas que también transitaban el profesorado, aunque sin nombrarse pública y políticamente. Esta experiencia me permitió cuestionar una operación característica de la heteronorma: producir la apariencia de que determinadas identidades no existen cuando, en realidad, lo que existe son condiciones que coartan o inhabilitan su visibilidad.

Desde esta perspectiva, la invisibilización no puede pensarse como una mera ausencia de representación. Tal como advierte Flores (2008), los silencios también constituyen una forma de producción de conocimiento. La ausencia de referencias lesbianas dentro de la formación docente de educación inicial, la presunción de heterosexualidad sobre estudiantes y docentes, y la escasa circulación de experiencias no heterosexuales producen un régimen de reconocimiento diferencial que vuelve algunas existencias más visibles y legítimas que otras. Por

ello, comencé a comprender la visibilidad ya no sólo como una necesidad personal, sino también como una práctica pedagógica y política capaz de ampliar los marcos de reconocimiento disponibles.

La aparición pública de una identidad lesbiana dentro de la formación docente habilita la posibilidad de imaginar otras formas de habitar la docencia, disputar la identificación automática entre educación inicial-feminidad-heterosexualidad, y volver pensables existencias que históricamente han sido desplazadas hacia los márgenes. En diálogo con Segato (2006), estas prácticas pueden entenderse como acciones afirmativas orientadas a disputar las condiciones diferenciales de reconocimiento que organizan quiénes pueden aparecer como docentes legítimas y quiénes permanecen relegadas al silencio. En este sentido, la visibilidad no busca producir privilegios ni ocupar un lugar excepcional, sino ensanchar los horizontes de inteligibilidad disponibles y habilitar otras referencias posibles para habitar la docencia.

Quizás, entonces, una formación inicial comprometida con los derechos humanos y con la Educación Sexual Integral no sólo deba preguntarse qué infancias quiere acompañar, sino también qué docentes está dispuesta a imaginar, reconocer y sostener. Porque ampliar las posibilidades de existencia de las niñas implica, también, ampliar las posibilidades de existencia de quienes enseñan.

Referencias:

- Fernández Pais, M. (2017). "Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala". *Historia de la educación-anuario*, 18(1), 1-35.
- De Lauretis, T. (2000). "La tecnología del género". En *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.
- Wittig, M. (1992). "El pensamiento Heterosexual". En *El pensamiento Heterosexual y otros ensayos*. Egales, España.
- Flores, V. (2008). "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización". *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: UNAM. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>.
- Segato, R. (2006). "Racismo, discriminación y acciones afirmativas". *Herramientas conceptuales. Serie Antropología*.

Huellas Digitales de la Memoria

Alejandra Esponda

aleesponda@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Paula Zubillaga

pzubillaga@unpaz.edu.ar

Universidad Nacional de José C. Paz | Buenos Aires

Guadalupe Godoy

guadalupegodoylp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Gran La Plata - Memoria - Derechos Humanos

El sitio

Como han señalado algunas autoras, el espacio físico no es el único territorio donde se despliegan las acciones de memoria (Jelin, 2017). Así, los espacios virtuales también pueden ser vistos como escenario de inscripción de sentidos del pasado. En esa línea, el proyecto colectivo denominado “Huellas Digitales de la Memoria”,^[1] surgido en 2018, consiste en el desarrollo colaborativo de un sitio web para promover la memoria sobre las víctimas del Plan Sistemático de Represión y Exterminio de Gran La Plata (La Plata, Berisso y Ensenada, provincia de Buenos Aires), a través de la reconstrucción de sus historias de vida y de la geolocalización de su lugar de secuestro (Esponda, Godoy y Zubillaga, 2025).

Actualmente, el equipo de trabajo que lleva adelante la investigación y mantiene actualizado el sitio está conformado por distintas organizaciones de derechos humanos -Abuelas de Plaza de Mayo; H.I.J.O.S. La Plata; dependencias del ámbito académico -Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad y Prosecretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Humanidades y Ciencias

de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata-, un espacio de memoria -Espacio de Memoria ex Comisaría 5ta de La Plata- y un medio de comunicación -el Diario Digital 0221-. También hemos contado con el apoyo de Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas y Gremiales, la Mesa de familiares del terrorismo de Estado Ensenada y dependencias de Derechos Humanos del ámbito gubernamental, como la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. De esta forma, el equipo de trabajo está conformado por personas que representan a estos espacios.

En el inicio del trabajo definimos una serie de criterios. En términos de periodización, se definió que se trabajaría el período 1974-1983. Por otro lado, la construcción del listado se realizó a partir de un pedido de información al Registro Unificado de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE). Inicialmente, se comenzó a trabajar con un universo de 758 personas que habían sido secuestradas, desaparecidas y/o asesinadas en las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada. Con ese primer listado, comenzamos el trabajo de investigación y sistematización. Cada uno de los casos requirió de una investigación que se realizó a partir de una serie

de materiales y fuentes, que han sido evaluadas como confiables por el equipo de trabajo. Como primera instancia, se considera la información volcada en el propio RUVTE y, en segundo lugar, una serie de materiales que permiten la redacción de las semblanzas: Sentencias, fundamentos de sentencias y testimonios judiciales -como los de las causas Circuito Camps y Fuerza de Tareas N°5-; las resoluciones elaboradas por la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa de Reparación de legajos de víctimas del terrorismo de estado integrantes de la Universidad; una serie de materiales bibliográficos como investigaciones académicas o de memorias construidas por organismos de derechos humanos (Ramírez y Merbilhaá, 2018; Drkos, J. 2022; Cueto Rúa, *et al.* 2025), así como información que puedan acercarnos amigos o familiares de las víctimas a través de un mail de contacto (huellasdigitalesdelamemoria@gmail.com) y otra bibliografía que se produce en el campo de la memoria, ya sea académico o por parte de organismos. Asimismo, cierto material de prensa realizado en las localidades de origen de las personas, resultan útiles para dar cuenta de otros recorridos vitales.

Reconstrucción y visibilización de las historias

En el proceso de reconstrucción de las trayectorias se suelen presentar distintas problemáticas: la falta de información vinculada a la militancia, el trabajo,

o los estudios secundarios; ausencia de imágenes de la persona; datos disímiles en las fuentes de información consultadas; o la inexistencia de una referencia espacial para la geolocalización. Estas cuestiones se resuelven de forma colectiva y apelando a que se continúe el proceso de construcción por medio de la comunidad lectora con una leyenda pública solicitando información y datos para contactarnos. En los casos en que no contamos con fotografías, se asigna una imagen colectiva que representa a todas y todos los desaparecidos.

Uno de los objetivos del sitio web es la visibilización y el recuerdo de cada una de las víctimas de la región. Asumiendo que unas historias han sido más contadas que otras, nos interesa rescatar las silenciadas u olvidadas. No obstante, todavía hay muchas historias que quisiéramos profundizar, debido a la escasa información existente. En este sentido, la alianza con el Diario digital 0221, nos permitió, desde el año 2021, la realización de recordatorios diarios en la home del diario que redirigen directamente al sitio de Huellas. Una virtud de este proyecto es que, al trabajar con el universo completo de casos, todas las víctimas de la última dictadura de La Plata, Berisso y Ensenada, son recordados en su fecha de desaparición y/o asesinato.

Ciertamente, el proyecto retoma el trabajo de las distintas organizaciones de derechos humanos que se han desarrollado en la región, especialmente Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S y Familiares, en la promoción de la Memoria, la Verdad y la Justicia, y todo el trabajo sobre el territorio que distintos colectivos han realizado a partir de la

colocación de placas, las señalizaciones promovidas en conjunto entre instancias estatales y organismos como las Baldosas por la Memoria, la colocación de placas en las comisarías donde funcionaron centros clandestinos de detención, tortura y exterminio, y las políticas públicas que desde el año 2003 posibilitaron la recuperación de los ex centros como Sitios o Espacios de Memoria, como la ex Comisaría 5ta.

Actualmente, nos encontramos realizando una segunda etapa de reconstrucción de historias de 181 personas platenses, berissenses y/o ensenadenses que, por diversos motivos, fueron secuestradas en otros territorios. Una tercera etapa contempla la reconstrucción de personas que, sin haber nacido y/o sido secuestradas en el territorio, han tenido un paso significativo por la región, es decir, que ha sido importante en cuanto a la militancia, el estudio, el desarrollo profesional y/o deportivo.

La plataforma tiene grandes potencialidades, ya que allí podrán alojarse archivos fotográficos, documentales, de audio y video u otras producciones que preserven la memoria de los/las desaparecidos/as y asesinados/as de la región. La página es de libre acceso y, una vez finalizadas las etapas, conformará un repositorio electrónico.

Por otro lado, estamos trabajando con la construcción de “etiquetas” en la plataforma que nos permitan realizar análisis cuantitativos y cualitativos. Así, pretendemos que el sitio permita la sistematización de los casos y el análisis a partir de diferentes dimensiones tales como género, lugar de trabajo, militancia, lugar de estudio, barrio en el que fue secuestrado, centro clandestino en el que se vio a la persona, etc.

Como forma de visibilizar el proyecto, el mismo ha sido presentado en distintas oportunidades en el Espacio de Memoria ex Comisaría 5ta durante el año 2021; en el Segundo Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior realizado en La Plata en el año 2022; en el Taller sobre sindicalismo y Derechos Humanos, organizado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en 2022; en las Jornadas “Las memorias en sus políticas. El giro archivístico y sus derivas”, en la UNLP en el año 2023; en el Primer Congreso Internacional sobre Wikimedia, Educación y Culturas Digitales realizado en el año 2023 en la UNLP; en el Conversatorio “Historias de vida de personas detenidas desaparecidas” en el marco del Mes de la Memoria del año 2024 en la UNLP; en la inauguración de la Maestría en Historia Pública en Campo Mourao, Brasil en 2024; en el encuentro “La violencia empresarial-militar en el espacio. Uso y producción de cartografías, fotografías y otras representaciones” en FLACSO, en 2024. Y presentaciones en los años 2025 y 2026 en eventos organizados por distintas dependencias de la UNLP. Asimismo, formamos parte del mapeo de proyectos de Ciencia Ciudadana en 2023. El vínculo con un medio de comunicación local también permite que las acciones del proyecto se difundan en la región. Cada una de estas instancias ha sido fundamental para reforzar información o corregir alguna de las historias que hemos reconstruido.

Por último, debe señalarse que el proyecto colectivo “Huellas digitales de la Memoria” fue declarado de “Interés provincial” por la Cámara de Diputados bonaerense y de “Interés municipal” por el Concejo Deliberante de La Plata, en el año 2021, por su

aporte a la construcción colectiva de memoria, verdad y justicia. En el año 2025, la UNLP, por su parte, distinguió al proyecto con la entrega del Reconocimiento Adriana Calvo.

Experiencias territoriales a partir de “Huellas”

Finalmente, queremos poner de relevancia experiencias que han surgido y se han multiplicado muy especialmente en el aniversario de los 50 años del último golpe. Diversas organizaciones que trabajan en distintos barrios han tomado el mapa de Huellas para realizar la reconstrucción de lo que significó la dictadura en cada barrio/institución: las personas que fueron secuestradas, trabajaban o estudiaban allí y generaron recorridos a pie o en bicicleta por sus casas, lugares trabajo, de encuentro, etcétera. En estos casos el equipo acompañó las iniciativas, no sólo participando de las recorridas, sino con la elaboración de afiches que fueron pegados en los barrios, así como tarjetas con QR que se repartían a interesados y participantes que redirigían a la historia de cada persona.[2] Estos recorridos fueron muy movilizantes y convocaron en algunos casos a decenas de personas en la realización de caminatas, generando, además, cierta movilización en la vecindad. Al pasar por las casas de algunos familiares que aún viven allí, en los casos en que se pudo, se conversó con ellos, se contaron anécdotas, se recordaron encuentros, así como también hechos represivos que aún generan

impactos en la comunidad. En algunos casos, vecinas y vecinos recordaron historias e incluso pudieron relatar hechos represivos que habían mantenido en el silencio durante décadas.

Desde el equipo reflexionamos habitualmente sobre las proyecciones a futuro de este trabajo en tanto y en cuánto puedan articularse acciones con organizaciones de la sociedad que vienen trabajando sobre la memoria y la verdad en sus territorios. Concebimos Huellas como una herramienta que permite un trabajo microsociológico en las escuelas, barrios y clubes de la región.[3]

A modo de cierre

Entendiendo que los espacios virtuales pueden ser vistos como escenarios de inscripción de sentidos del pasado, en esta ponencia hemos realizado un acercamiento al proyecto colectivo denominado “Huellas Digitales de la Memoria”. El mismo consiste en el desarrollo colaborativo de un sitio web para promover la memoria sobre las víctimas del Plan Sistemático de Represión y Exterminio de La Plata, Berisso y Ensenada (Provincia de Buenos Aires, Argentina), a través de la reconstrucción de sus historias de vida y de la geolocalización del lugar de secuestro o asesinato de cada una.

Hemos señalado los acuerdos, antecedentes y desafíos para la construcción de un sitio web atento a las biografías que la represión truncó, con un enfoque de derechos humanos. Así, hemos

visto que el proyecto colaborativo es posible por el trabajo previo acumulado durante décadas de demandas por memoria, verdad, justicia y reparación, y por la coordinación actual entre organizaciones de la sociedad civil, una institución educativa pública, un medio de comunicación privado y dependencias del Estado. También hemos marcado las tareas desarrolladas hasta el momento y algunas proyecciones que buscan explotar la potencialidad del sitio web (la redirección de los recordatorios en el Diario 0221; señalar todas las historias en el territorio por medio de códigos QR; convertir a la plataforma en un repositorio digital que aloje distintos archivos; trabajar el sitio como herramienta educativa para adolescentes y jóvenes; extender el proyecto a otros territorios, etc.), que pueden constituir hoy ejercicios de microresistencia cultural contra las diversas formas de negacionismo de aquellos crímenes y relativización de sus consecuencias.

Notas

- [1] Huellas Digitales de la Memoria: <https://www.huellasdelamemoria.com.ar>
- [2] Una primera aproximación a esta estrategia de visibilización por medio de códigos QR fue desarrollada en el año 2023 en el Barrio La Loma de la ciudad de La Plata en colaboración con otros actores, como el Centro Cultural El Árbol y Héroes de La Loma. Y, en el año 2026, en el barrio Meridiano V, en Malvinas Argentinas y en Barrio Hipódromo.
- [3] Al momento, se han realizado encuentros con estudiantes de facultades y colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, como el Bachillerato de Bellas Artes y de carreras de la Facultad de Artes, como Diseño en Comunicación Visual. Algo interesante a destacar de estas experiencias, es que los/las estudiantes, además de trabajar los casos que se proponen y que pensamos previamente sobre la base de los/las desaparecidos de la institución o del barrio donde se encuentra, etc. realizan sus propias búsquedas en base a sus intereses y experiencias previas (sus barrios, sus familiares, etc.).

Militancia, infancias y terrorismo de Estado

El caso de desaparición forzada de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado

Martina Celeste Fornari Zalazar

martinafornarizalazar@gmail.com

Ailen Perez Ortega

Miliailuperez@gmail.com

Oriana Jael Contreras

oricontrer4s.1@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Este trabajo se realizó en el marco de las Prácticas Socioeducativas de Extensión Universitaria (PSE), de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En este espacio se trabajó con fuentes testimoniales y judiciales vinculadas a juicios por crímenes de lesa humanidad. El interés por el caso de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado radicó principalmente en que ambos fueron docentes de la carrera de Sociología en San Juan y formaron parte activa de la construcción académica e intelectual de la disciplina en la provincia. Desde allí, el abordaje se orientó a la reconstrucción de sus trayectorias vitales y militantes, en el marco de la causa judicial que investigó su secuestro y desaparición forzada, elevada a juicio por primera vez en 2011.

En este sentido, el principal objetivo de las prácticas fue, a partir de la sistematización y análisis de fuentes judiciales y testimoniales, contribuir a los procesos de memoria colectiva, verdad y justicia. En esta tarea se reconstruyeron las trayectorias vitales de Rafael y Nora como militantes políticos y católicos, docentes universitarios y actores sociales comprometidos con su tiempo histórico evitando

enfoques victimistas o paternalistas, y recuperando el sentido político, ético y colectivo de sus prácticas.

El análisis se estructuró a partir de tres dimensiones conceptuales claves: terrorismo de Estado, genocidio y subversión, bajo la categoría englobadora de totalitarismo. Para ello, se utilizaron metodologías cualitativas basadas en el análisis documental como estrategia principal. Se trabajó con archivos judiciales, testimonios producidos en el marco de los juicios y materiales de memoria institucional, entre ellos la muestra Irreversible de la Universidad Nacional de San Juan, así como contenidos provenientes de páginas institucionales oficiales.

La importancia de este trabajo reside en la necesidad de analizar el genocidio desde una perspectiva intergeneracional. Las fuentes revelan que las infancias no fueron daños colaterales, sino objetos de intervención represiva y víctimas directas de un daño que buscaba destruir los lazos materiales y simbólicos de un colectivo. En este sentido, la investigación procura visibilizar las memorias de infancia de las hijas de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado, entendidas no sólo como experiencias vividas en el pasado, sino como

Palabras clave:

*Aparato Represivo - Desaparición Forzada
Terrorismo de Estado*

relatos y elaboraciones que continúan interpelando el presente y los procesos actuales de memoria, verdad y justicia.

El objetivo de reconstrucción de sus trayectorias, no es meramente biográfico, sino una apuesta política por restituir la identidad despojada por el genocidio. Como así también analizar cómo el Estado intentó destruir los lazos materiales y simbólicos de la sociedad.

Desarrollo

Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado fueron estudiantes de sociología y graduados en la Universidad Católica Argentina (UCA). Padre y madre de cuatro hijas a las que llamaron Ximena, Soledad, Rosario y Guadalupe.

Según los testimonios de la Muestra Irreversible realizada en la Universidad Nacional de San Juan, ambos se incorporaron como profesores en la carrera de Sociología, de la Universidad Provincial Sarmiento alrededor de los años 1971 y 1972. Posteriormente, en el año 1973 la Universidad pasaría a ser la Universidad Nacional de San Juan.

En el marco del avance represivo, previo al golpe de Estado, Nora y Rafael, se convirtieron en el blanco del aparato represivo. Su actividad política abarcaba tanto su militancia en la Juventud Peronista como en Montoneros, además de su vinculación con espacios territoriales y eclesásticos, como el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, comprometidos con los sectores populares.

Daniel Rodríguez, fiscal federal que tuvo a cargo las causas de desaparición y secuestro de Nora y de Rafael, en el marco de la muestra de la UNSJ, reconstruye el recorrido de la familia y relata que a fines de 1974 se trasladaron a Mendoza como consecuencia de la persecución política. En ese contexto comenzaron a participar en grupos solidarios vinculados a la Iglesia realizando actividades destinadas a los barrios populares; según describe el fiscal fue justamente esa solidaridad de la Iglesia la que impulsó al aparato represivo a realizar el operativo antijesuita.

El 12 de junio de 1976, Rafael y Nora fueron secuestrados y desaparecidos. Nora fue la primera en ser secuestrada junto a su hija Ximena; según la reconstrucción judicial fue interceptada cuando regresaba de dejar a sus otras hijas en la escuela, Nora y Ximena fueron trasladadas al D2 (Palacio Policial de Mendoza). Mientras que a Rafael lo secuestran regresando en bicicleta a su casa, fue perseguido a tiros y luego secuestrado frente a su hogar. Según lo que relata su hermana y una testigo ocular quien llevó a cabo el tiroteo era el entonces coronel y jefe de operativos e inteligencia Alberto Ricardo Olivera, primo de Rafael. Desde entonces, Rafael y Nora permanecen desaparecidos.

Tras el secuestro y desaparición forzada de sus padres en junio de 1976, las cuatro hijas del matrimonio, Ximena, Soledad, Rosario y Guadalupe, quedaron inmediatamente en situación de desamparo. Inicialmente, fueron alojadas de manera transitoria con maestras jardineras y cuidadoras de la guardería a la que asistían, mientras las autoridades municipales y policiales intervenían

sin establecer un dispositivo formal de protección. Posteriormente, los abuelos paternos y maternos se presentaron en Mendoza para hacerse cargo de la situación familiar. Sin embargo, la custodia de las niñas finalmente fue asumida por su tía paterna, Rosa Olivera de Puente, y su esposo, quienes las criaron bajo el apellido Puente.

Los testimonios recabados en audiencias judiciales dan cuenta del impacto emocional inmediato sobre las niñas, especialmente sobre Jimena, quien a los cinco años manifestó miedo, confusión y necesidad de contención afectiva tras el secuestro y la separación de sus padres.

La inclusión de una niña en el operativo represivo no constituye un exceso ni un daño colateral, sino una dimensión estructural del terrorismo de Estado. Lejos de ser protegidas, las infancias fueron incorporadas como objetos de intervención represiva, ya sea como testigos forzados, como rehenes, o como sujetos atravesados por la estigmatización política de sus padres/madres. En este sentido, el accionar represivo se extendió más allá de la desaparición de Rafael y Nora, impactando de manera directa y duradera sobre sus hijas.

Realizar el estudio y la reconstrucción del caso de Rafael Olivera y Nora Rodríguez implica introducir y problematizar las categorías de totalitarismo, terrorismo de Estado y genocidio, así como también implica reconocer a las infancias como víctimas del terrorismo de Estado y como memorias vivas que interpelan el presente.

¿Cuál es la importancia de dichas categorías? El concepto de totalitarismo permite comprender el modo en que la última dictadura cívico-militar

argentina (1976-1983) desplegó un entramado de prácticas represivas que excedieron la eliminación física de determinadas personas, operando sobre la totalidad de sus vidas, identidades y vínculos sociales. O'Donnell, categoriza el golpe de Estado como Estado Burocrático Autoritario que, a diferencia de otros autoritarismos, no se basó en un líder carismático, sino en instituciones burocráticas que buscan el control total y la disciplina social.

En este sentido, el totalitarismo no sólo anula cuerpos, sino que reduce trayectorias biográficas complejas a una única categoría política: la del “subversivo”, despojando a los individuos de sus múltiples dimensiones (familiares, laborales, afectivas y comunitarias) y reconfigurándolos exclusivamente como enemigos internos que deben ser combatidos. El caso de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado resulta paradigmático para analizar esta lógica.

Desde la perspectiva del genocidio, entendido no sólo como la eliminación física de un grupo sino, siguiendo a Raphael Lemkin y a desarrollos posteriores como los de Daniel Feierstein, como una práctica social orientada a destruir los lazos materiales, simbólicos y culturales que sostienen a un colectivo, este caso permite observar con claridad la dimensión intergeneracional del daño. La desaparición de los padres, la ruptura violenta del núcleo familiar, la demonización de la militancia y la posterior acusación estatal de que Rafael y Nora habrían “abandonado a sus hijas” mediante un expediente judicial, constituyen mecanismos orientados a deslegitimar la figura parental invertir responsabilidades y profundizar la fragmentación social.

Desde este enfoque, las infancias no son abordadas como una categoría abstracta ni exclusivamente como experiencia vivida en el pasado, sino como memorias de infancia que aún siguen vivas, vigentes; relatos, testimonios y reconstrucciones que emergen en el presente y que han sido históricamente invisibilizados en los procesos de memoria, verdad y justicia. Es por ello que las memorias de infancia permiten visibilizar dimensiones de la experiencia que muchas veces quedan ocultas en los relatos históricos tradicionales; como señala Lebel, “el foco en las memorias de infancia pone sobre relieve tensiones del orden de los afectos, de la cotidianeidad, los bordes entre la vida privada y la vida social, de la vida familiar, e incluso desafía los propios sentidos sobre la infancia. La mirada infantil profana algunas construcciones sobre la niñez, sobre los acontecimientos y sobre los mitos que emergen de ellos” (Lebel, 2018, como se cita en Daona, Oberti y Torras, 2023, p. 94).

En este contexto, el testimonio de Rosario Puente Olivera, hija de desaparecidos, menciona:

En 2011 se realizó el juicio a algunos responsables de la desaparición y muerte de mis padres. Para mí fue una oportunidad de procesar esa realidad. La muerte de mis padres”, dejé de pensar y decir que eran desaparecidos a decir que fueron desaparecidos y asesinados. De alguna manera, el hecho de sentarme ante gente desconocida, ante los acusados, ante los jueces, abogados; tener que contar lo que habíamos reconstruido de su historia, de lo que pasó, cómo fue que ingresaron a un centro de detención, escuchar y ver las pruebas de lo que se conoce, dejaron de ser conjeturas para ser hechos reales que alguna vez

sucedieron. Lo viví como una manera de asumir la muerte de mis padres y de identificar responsables concretos, que tuvieron que responder por tantas personas detenidas, torturadas, desaparecidas y asesinadas. Lo sentí como un símbolo de aceptar los hechos, que sucedieron, que necesitan ser contados y conocidos para continuar con la reparación, con la mitigación del dolor, de esta herida que siempre viví como personal y en los juicios pude vivenciar como un dolor nacional, argentino, que vivimos como víctimas de la última dictadura militar.

En este sentido, durante décadas, niños y niñas afectados por el terrorismo de Estado no fueron reconocidos como víctimas directas, a pesar de haber sufrido secuestros, traslados, apropiaciones, silencios forzados y rupturas familiares irreparables. Es importante, entonces, visibilizar y cuestionar los modos en que se relata la historia, recuperando las dimensiones subjetivas más allá de categorías analíticas abstractas. Teniendo en cuenta que no solo es una cuestión de números, en términos de desaparecidos, sino que, fueron personas con una historia propia, familias, profesiones, militancias, religiones, entre otras, que forman parte de su identidad.

A partir de ello surge el cuestionamiento ¿Es posible reconstruir una identidad en un contexto social y político donde abundan los discursos negacionistas?

El compromiso político del grupo de extensión se centra en la visibilización de casos vinculados al terrorismo de Estado en nuestra provincia. Específicamente, nuestro labor se orientó tanto a la reconstrucción de la memoria del matrimonio de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado, docentes de la carrera de sociología de la UNSJ, como a la

trayectoria vital de sus hijas, entendiendo que la difusión de sus historias académicas, políticas y comunitarias es fundamental para concientizar sobre el impacto local del terrorismo de Estado.

Esta iniciativa busca integrarse y aportar a los procesos de “Memoria, Verdad y Justicia” que la universidad promueve de manera sostenida. En este marco, desde el grupo de Extensión se llevaron adelante intervenciones en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), con un enfoque particular en el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE) y el Departamento de Sociología, espacios donde Rafael y Nora desempeñaron su labor docente.

Las intervenciones llevadas a cabo fueron:

- **Producción de contenidos digitales:** en colaboración con el IISE, se generó una serie de piezas audiovisuales para Instagram. Estos videos consistieron en la narración de poemas de José Casas -sociólogo y exdetenido-, quien a través de su obra relata las trayectorias y los procesos de desaparición de estudiantes universitarios.
- **Difusión en territorio digital:** se buscó abarcar dicho territorio pensando en la accesibilidad del conocimiento. Se trabajó con la enciclopedia digital libre WIKIPEDIA. En dicha plataforma se plasmó el trabajo realizado con el caso de Rafael y Nora, atendiendo a las bases y condiciones de la página web.
- **Muestra fotográfica “IRREVERSIBLE”:** durante las actividades por el Día de la Memoria, el equipo participó en la organización de la exposición de Bernardo Puente, sobrino del matrimonio,

reafirmando la importancia del arte como herramienta de memoria colectiva.

- **Acto conmemorativo en el Departamento de Sociología:** Se realizó una intervención institucional destinada a homenajear a los alumnos y docentes desaparecidos durante la última dictadura militar. Este acto se llevo a cabo por el Colectivo de estudiantes de Sociología de la UNSJ y el grupo de Extensión acompañó en el mismo; se hace énfasis en este acto dado a que resultó significativo al realizarse en el espacio donde Rafael y Nora desempeñaron su labor docente, reafirmando el vínculo entre la memoria institucional y las trayectorias de vida de quienes formaron parte de dicha unidad académica.

Como se mencionó anteriormente, el grupo de extensión trabajó con compromiso político, buscando articular, por un lado la dimensión académica, es decir, el estudio y la reconstrucción de las trayectorias vitales y militantes de personas secuestradas y desaparecidas de la provincia de San Juan, por otro lado, con la dimensión comunitaria, entendiendo que se debe pensar en la accesibilidad del conocimiento y reconociendo los territorios digitales como espacios de transmisión y reproducción de conocimientos. Por otra parte, las colaboraciones con la universidad nos lleva a reflexionar que la participación en los procesos de construcción de memoria institucional debe ser persistente en un contexto de negacionismos y constantes ataques a las universidades públicas.

Referencias

- Lesahumanidad Mendoza. (2011, 2 de junio). *AUDIENCIA 52 / CAUSA OLIVERA-RODRÍGUEZ JURADO (II): RECONOCIMIENTO CLAVE*. https://lesahumanidadmendoza.com/segundo_juicio/audiencia-del-2-de-junio/.
- Lesahumanidad Mendoza. (2011, 30 de junio). *AUDIENCIA 62 / CAUSA OLIVERA-RODRÍGUEZ JURADO (VI): EL DESPUÉS DE LA HIJAS DE RAFAEL Y NORA*. https://lesahumanidadmendoza.com/segundo_juicio/audiencia-del-30-de-junio/.
- Lesahumanidad Mendoza. (2021, junio). *Rodríguez Jurado, Nora Ercilia*. <https://lesahumanidadmendoza.com/2021/06/nora-ercilia-rodriguez-jurado/>.
- Lesahumanidad Mendoza. (2021, octubre). *El testimonio de Rosario Puente Olivera / hija de Rafael Olivera y Nora Rodríguez Jurado*. <https://lesahumanidadmendoza.com/2021/10/el-testimonio-de-rosario-puente-olivera-hija-de-rafael-olivera-y-nora-rodriguez-jurado/>.
- Lesahumanidad Mendoza. (2022, 19 de agosto). *AUDIENCIA 80 / EL “OPERATIVO ANTIJESUITA” DE 1976*. https://lesahumanidadmendoza.com/noveno_juicio/audiencia-80-el-operativo-antijesuita-de-1976/.

La reconstrucción del caso de Ana María Erize

Historia de Erize desde fuentes judiciales

Secuestro y Post secuestro- Abordaje Mediático

Camila Ivanna Morales

camila.savadina75@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente documento surge del trabajo realizado por estudiantes de Sociología en el marco de las Prácticas Socioeducativas (PSE) del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (FaCSO-UNSJ). La tarea consistió en un rastreo documental a partir de fuentes judiciales vinculadas a la MegaCausa I San Juan, con especial atención en el caso de Ana María Erize y el papel de los medios de comunicación en su posterior desaparición.

Se relevaron testimonios, sentencias e inspecciones oculares incorporadas en los juicios de lesa humanidad desarrollados en San Juan, con el fin de reconstruir el secuestro y desaparición de Ana María Erize, ocurrido el 15 de octubre de 1976 en el contexto del terrorismo de Estado. El análisis documental permitió identificar cómo, tanto en los expedientes como en el tratamiento mediático posterior, la trayectoria política y militante de Erize que fue desplazada por los medios de comunicación al reducirla a descripciones centradas en sus características físicas.

Este documento tiene por objetivo sistematizar la información judicial disponible sobre el caso, restituir la dimensión política de Ana María Erize para problematizar las formas en que

las representaciones mediáticas y judiciales contribuyen a la despolitización de las mujeres militantes. La reconstrucción se realizó a partir de fuentes testimoniales y documentales, dado que Erize permanece desaparecida.

Reconstrucción del caso

Ana María Erize (Buenos Aires, 1953 - desaparecida en San Juan, 1976) fue una militante montonera argentina. Desapareció el 15 de octubre de 1976 en la ciudad de San Juan durante la última dictadura cívico-militar argentina. Su secuestro formó parte de los operativos represivos en la región de Cuyo y su caso integra causas judiciales por delitos de lesa humanidad.

Durante la década de 1970 trabajó en la aerolínea Austral y participó políticamente en la organización Montoneros. Su pareja, Daniel Hugo Rabanal, fue designado en 1975 a un cargo jerárquico dentro de la organización y trasladado a Mendoza. A partir de ese momento ambos quedaron vinculados a la estructura montonera en la zona de Cuyo.

Palabras clave:

Memoria - Dimensión de Género - Medios de Comunicación

El 7 de febrero de 1976 Erize renunció a su empleo en Austral y se trasladó a la provincia de San Juan, movimiento que fue conocido por personal de inteligencia a partir de los interrogatorios realizados a Rabanal tras su detención en Mendoza. En San Juan dictó clases de idioma hasta el día de su desaparición.

Según los dichos de la megacausa San Juan, el 15 de octubre de 1976, en horas de la tarde, Erize fue interceptada en inmediaciones de una bicicletería en el centro de San Juan. Según los testimonios incorporados a la causa judicial, la joven fue reducida por un grupo operativo que se trasladaba en automóviles Ford Falcon, identificados por la investigación como vehículos utilizados por grupos de tareas durante la dictadura.

Los testigos declararon que la zona tenía escaso tránsito peatonal y que, tras el operativo, personal uniformado les solicitó guardar la bicicleta caída en la vereda, afirmando que “vendrían a retirarla”. No se labró acta del procedimiento ni hubo citaciones judiciales en aquel momento.

El 21 de octubre de 1976 personal policial de la Capital Federal allanó el domicilio de la familia Erize, en el barrio de Belgrano, Buenos Aires, donde secuestró documentos y efectos personales. Allí informaron a los padres que su hija “estaba muerta y que no la buscaran”.

De acuerdo con las reconstrucciones judiciales, Erize fue trasladada al Regimiento de Infantería de Montaña 22 de San Juan, utilizado como centro clandestino de detención. Permaneció allí sometida a interrogatorios y torturas, y posteriormente fue asesinada. Su cuerpo continúa desaparecido.

El caso Erize integra la Megacausa San Juan y fue documentado por la CONADEP, el Ministerio Público Fiscal y sentencias de los juicios de lesa humanidad. En estas investigaciones se estableció que Erize era buscada por fuerzas militares y de seguridad debido a su militancia y por figurar junto a Rabanal como responsables de la seccional 19º de Montoneros en Cuyo.

Las actuaciones también incorporan la reconstrucción realizada a partir de la declaración de testigos presenciales del secuestro, conocida como “las memorias de la bicicletería Palacios”.

En el proceso de reconstrucción del caso y del relato en torno al secuestro de Ana María Erize, se identificó el papel desempeñado por los medios de comunicación y la posición que estos adoptaron en la construcción mediática de su figura. En particular, se observó una tendencia a reducir la participación política de una militante femenina a aspectos vinculados principalmente con su apariencia física y atributos estéticos. Frente a esta representación, el análisis buscó problematizar dichas construcciones discursivas y recuperar el perfil político de Ana María Erize, cuestionando los estigmas generados. Para ello, se propuso la discusión y el análisis crítico de diversos titulares y coberturas periodísticas provenientes de distintas fuentes y momentos históricos, como por ejemplo:

- Arcomano, R. (14-03-2016) “Marie- Anne Erize: De las pasarelas a la militancia en Montoneros”. Infojus Noticias <https://share.google/1pY9KquWlyb84nBwl>.
- Ceballos, S. (26-03-2021) Marie- Anne Erize: la joven que cambió la vida de modelo por

un modelo de vida y desapareció en la última dictadura. Infobae. <https://www.infobae.com/teleshows/infoshows/2021/03/26/marie-anne-erize-la-joven-que-cambio-una-vida-de-modelo-por-un-modelo-de-vida-y-desaparecio-en-la-ultima-dictadura/>.

Estas narrativas no se producen desde un vacío, sino que se inscriben en una tradición histórica atravesada por relaciones de poder de carácter patriarcal que, desde siglos, ha relegado a las mujeres a lo privado y a lugares vinculados a lo estético, limitando el reconocimiento de su participación política. Como consecuencia, se consolidan relatos fragmentados que aíslan los acontecimientos de sus contextos históricos y políticos, omitiendo las responsabilidades de los actores estatales involucrados y debilitando la comprensión de las dinámicas represivas que caracterizaron al terrorismo de Estado.

Esto implica reconocer que su desaparición no constituye un hecho aislado ni exclusivamente vinculado a su trayectoria personal, sino que forma parte de un entramado más amplio de persecución política, violencia institucional y terrorismo de Estado característico de la última dictadura cívico-militar argentina.

De este modo, el análisis trasciende las dimensiones individuales para recuperar las experiencias colectivas de quienes fueron víctimas de las políticas represivas, y analizar con perspectiva de género las lógicas propias del dispositivo patriarcal, que se considera estrechamente vinculado a los modos de accionar durante la dictadura frente a la participación política de las mujeres, favoreciendo

así una comprensión más profunda y menos fragmentada de los procesos históricos, y a la vez, permitiendo visibilizar cómo las relaciones de poder, incluidas el género, atravesaron las formas en que se narran los acontecimientos.

A partir del trabajo de análisis documental y de reconstrucción del caso, se desarrollaron diversas experiencias de intervención que resultaron enriquecedoras para la observación y la interpretación de las múltiples respuestas generadas tanto en la comunidad científica como en otros sectores de la sociedad. Estas instancias permitieron identificar distintas perspectivas, posicionamientos y formas de apropiación de la problemática abordada, contribuyendo a una comprensión más amplia y compleja del fenómeno analizado.

Intervención

La tarde del 27 de marzo del presente año se llevó a cabo un acto conmemorativo organizado conjuntamente con la Junta Departamental de Trinidad y allegados de las víctimas del terrorismo de Estado.

Durante la actividad se realizó una rememoración con un diálogo sobre la experiencia reconstruida de Erize y la posterior reflexión de la detención y asesinato de Russo. Posterior a eso, se presentó la colocación de una placa señalizadora en el lugar donde fue secuestrada Ana María Erize y detenido Daniel Rodolfo Russo.

Dicha iniciativa se enmarcó en el programa de señalización de sitios de detenciones y desapariciones forzadas, al cumplirse 50 años de la última dictadura cívico-militar en Argentina.

La experiencia de vinculación con los distintos actores que participaron en el acto conmemorativo contribuyó significativamente a la interpretación de la importancia de mantener viva la memoria sobre el pasado reciente de la Argentina. En este sentido, resultó especialmente relevante reconocer la predisposición y voluntad de participación de los diversos sectores involucrados, así como la apertura para permitir intervenciones tanto en espacios públicos como privados.

Asimismo, el proceso de gestión y solicitud de autorizaciones para intervenir estos espacios constituyó una instancia de aprendizaje que permitió comprender las dinámicas institucionales y comunitarias que hacen posible la construcción colectiva de la memoria. Estas experiencias pusieron de manifiesto el compromiso de diferentes actores sociales con la preservación y difusión de acontecimientos históricos que continúan interpelando al presente.

Resulta necesario destacar el hecho de que, durante la organización del evento, emergió la posibilidad de contactar con un familiar de Daniel Rodolfo Russo, estudiante y compañero de militancia de Erize que fue detenido días después de la desaparición de la Joven. Dicho contacto fue clave al permitir ampliar el campo informativo que se tenía sobre Russo ya que, según los mismos medios de comunicación, incluyendo fuentes informativas, no existía información sobre el perfil del militante en cuestión.

Referencias

Tribunal Oral en lo Criminal Federal de San Juan. (2013, 3 de septiembre). *Fundamentos de la sentencia N° 1012: "C/ Martel, Osvaldo Benito y otros s/ delitos de lesa humanidad"* Arcomano, R. (14-03-2016) "Marie- Anne Erize: De las pasarelas a la militancia en Montoneros". Infojus Noticias <https://share.google/1pY9KquWlyb84nBwl>.

Ceballos, S. (24-03-2025). "Marie-Anne Erize: la trágica historia de la modelo que fue tapa de Gente, almorzó con Mirtha Legrand y terminó siendo una desaparecida". *Revista Pronto*. <https://share.google/akfVecPp8CooSLFFY>.

Reconstrucción audiovisual INSPECCIÓN OCULAR PARTE 1: <https://www.youtube.com/watch?v=K7eyuRrnhvY>.

INSPECCION OCULAR PARTE 2: <https://www.youtube.com/watch?v=hWlzc2-THlk>.

INSPECCION OCULAR PARTE 3: https://www.youtube.com/watch?v=_e-kzt5kUns.

El rol de la Universidad Pública en la reconfiguración del campo de los derechos humanos ante la emergencia de discursos anti derechos

Silvana Vallone Orrego

silvallone20@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Palabras clave:

*Discursos Antiderechos - Mediaciones
Derechos Humanos*

Introducción

A 50 años del último golpe de Estado en 1976, podemos afirmar que nuestro país ha sido reconocido internacionalmente por la construcción de una política de Estado en materia de derechos humanos asentada en los principios de Memoria, Verdad y Justicia. El Juicio a las Juntas, la posterior reapertura de los procesos judiciales, la institucionalización de políticas públicas de memoria y el papel protagónico de los organismos de derechos humanos constituyeron hitos fundamentales en la consolidación democrática del país. En este proceso, la educación superior, las universidades públicas, han desempeñado un papel relevante como espacios de producción de conocimiento, formación ciudadana y construcción de memorias colectivas, contribuyendo a la legitimación social del paradigma de los derechos humanos.

Sin embargo, esta trayectoria histórica no puede comprenderse plenamente sin atender a las disputas que han atravesado la propia noción de derechos humanos, pues han sido objeto de reinterpretaciones y controversias que han

redefinido sus significados y sus formas de legitimación en distintos contextos históricos y políticos.

En la actualidad, estas disputas adquieren una renovada intensidad. La emergencia de discursos que cuestionan la legitimidad de las políticas de memoria, el papel de los organismos de derechos humanos y denuncian supuestos privilegios y corrupción por parte de éstos, pone en evidencia una reconfiguración del campo de los derechos humanos y de las formas en que éstos son comprendidos, disputados y promovidos en el espacio público. Las Universidades públicas no están exentas de estos cuestionamientos; aparecen no sólo como objeto de algunas de estas controversias (doctrinamiento), sino también como ámbitos privilegiados para analizar críticamente esta avanzada contra lo público como espacio de lo común.

Analizar estos procesos requiere, en primer lugar, reflexionar sobre el carácter político e históricamente contingente de la categoría de derechos humanos.

Acerca de los derechos humanos como categoría política

Si bien los derechos humanos suelen inscribirse en una tradición histórica asociada a los ideales modernos de libertad e igualdad, así como a su posterior codificación en el derecho internacional durante el siglo XX, sus significados concretos han sido el resultado de procesos históricos y luchas políticas situadas.

En América Latina, y particularmente en la Argentina, los derechos humanos adquirieron una significación específica a partir de las experiencias de terrorismo de Estado. Este proceso contribuyó a asociar estrechamente la defensa de los derechos humanos con las demandas de Memoria, Verdad, Justicia frente a los crímenes de la última dictadura militar. No obstante, esta relación nunca estuvo exenta de tensiones ni de controversias. Reconocer este carácter conflictivo y contingente resulta fundamental para comprender las transformaciones del campo de los derechos humanos.

Los derechos humanos constituyen una categoría profundamente política (Lechner, 1983) y un campo de estudio y análisis dinámico. En este marco, las perspectivas críticas de los derechos humanos han incorporado una serie de debates que contribuyeron a una interpretación que los entiende como prácticas sociales, formas de acción política y resultado de luchas históricas concretas.

Esta perspectiva ha cuestionado la noción de un sujeto universal abstracto, ha problematizado los sesgos eurocéntricos de la historiografía clásica

y ha promovido la necesidad de redefinir al sujeto de derechos desde enfoques latinoamericanos y decoloniales. Asimismo, estas perspectivas han puesto de relieve una tensión constitutiva de la modernidad política: el Estado es a la vez el principal garante de los derechos humanos y uno de los actores con mayor capacidad para vulnerarlos. Lejos de cuestionar la legitimidad de los derechos humanos como horizonte normativo, tales debates contribuyeron a fortalecerlos mediante una reflexión crítica sobre sus alcances, limitaciones y condiciones de realización efectiva.

En los últimos años, desde sectores de la dirigencia política argentina, emergen discursos que relativizan la gravedad de los crímenes de lesa humanidad y presentan a los organismos de derechos humanos como partidizados o beneficiarios de privilegios estatales. Esta narrativa no se limita a cuestionar políticas públicas específicas, sino que disputa el estatuto mismo de los derechos humanos como régimen de verdad y horizonte ético-político de la acción estatal.

Señales anticipatorias...?

Es posible identificar dos hechos que desde nuestra perspectiva pueden ser entendidos como anticipaciones de un nuevo orden ético en la comprensión política y social de los derechos humanos en la Argentina. Hechos ocurridos en 2017 y que pusieron en evidencia tensiones subyacentes

en torno a los consensos democráticos logrados desde la recuperación de la democracia.

El primero fue el intento de aplicar el beneficio del denominado “2×1” a condenados por delitos de lesa humanidad. El amplio rechazo social y político que suscitó la medida judicial reveló, en ese momento, un consenso mayoritario en garantizar Memoria, Verdad y Justicia. El segundo fue el uso desmedido del arma de fuego del policía Luis Chocobar, que adquirió notoriedad pública a partir de la construcción mediática de la denominada “Doctrina Chocobar”.

A diferencia de lo ocurrido con el fallo del “2×1”, el caso Chocobar produjo una reacción social y política marcadamente más ambivalente, pues este episodio evidenció una fisura en el entramado social sobre la violencia estatal que hasta entonces se inscribían en el paradigma de los derechos humanos.

No interpretamos estos acontecimientos como una ruptura del consenso democrático construido en torno a los derechos humanos, sino más bien como indicios de su progresiva fragmentación o de la emergencia de fisuras incipientes en dicho consenso (“el curro de los DDHH”).

Ahora bien, ¿Qué es lo novedoso en la denominada “era Milei”? Que los discursos antiderechos y negacionistas ya no se presentan de manera fragmentaria o marginal en el espacio social, sino que han alcanzado niveles de institucionalización al inscribirse en las estructuras de gobierno y en distintos ámbitos del Estado.

El interrogante ya no remite únicamente a las condiciones que hicieron posible la emergencia

de estos discursos, sino también a los procesos mediante los cuales adquieren legitimidad social.

Al mismo tiempo, se vuelve imprescindible reflexionar acerca de cómo reconstruir un lenguaje y una defensa de los derechos humanos que no dependan exclusivamente de las categorías políticas elaboradas durante la transición democrática, sino que permitan comprender y confrontar las nuevas configuraciones de poder y de disputa en el presente.

La crisis de los consensos democráticos y la eficacia del discurso anti derechos

Sabemos que ningún discurso alcanza eficacia política exclusivamente por su contenido. Como señala Pierre Bourdieu (2000), la eficacia política de los discursos no depende exclusivamente de su contenido, sino de las relaciones de poder simbólico que les otorgan autoridad y legitimidad. En esta clave, la eficacia de estos discursos remite a la capacidad de interpelar malestares sociales y articular demandas heterogéneas de amplios sectores sociales que ya no se identifican con discursos institucionales tradicionales.

En el terreno de las políticas de memoria, verdad y justicia, demandas heterogéneas -vinculadas al cuestionamiento del financiamiento de organismos de derechos humanos, las críticas a una supuesta utilización partidaria de la memoria, los reclamos por

una “memoria completa”, las demandas de mayor seguridad, la crítica al garantismo judicial- son articuladas por discursos de derecha mediante una “cadena de equivalencias” construida en torno a la crítica al relato oficial y al uso de recursos públicos (Laclau y Mouffe, 2004).

La nueva derecha logra articular el malestar mediante una operación política eficaz: vincular los derechos humanos con privilegios o intereses partidarios; resignificar la función jurídica del Estado para definirlo como una organización mafiosa que limita la libertad individual, obstaculiza el desarrollo económico y genera inflación. En este marco, gana fuerza la idea de que los derechos humanos constituyen un obstáculo para la libertad individual. Allí radica para nosotros, uno de los principales riesgos de este relato, en tanto debilita el sentido histórico de la solidaridad social como núcleo duro de los sistemas de seguridad y protección social.

El agotamiento de ciertas gramáticas políticas

Frente a este escenario, nos preguntamos si es oportuno problematizar las limitaciones de las categorías modernas -jurídicas, universalistas- en la medida en que éstas parecen haber perdido su capacidad de interpelación política y social. ¿En qué clave teórica-política podemos reinscribir los derechos humanos en el presente?

En nuestro país, la vigencia y defensa de los derechos humanos enfrenta una dificultad adicional: el agotamiento relativo de algunas categorías políticas construidas durante la transición democrática anclada en la memoria del terrorismo de Estado. Sin embargo, para amplios sectores de la población joven y jóvenes adultos/as, la dictadura constituye un acontecimiento sin conexión directa con sus experiencias cotidianas. Esto no implica que la memoria colectiva haya perdido relevancia, pero si hay una transformación profunda en las formas de relación con el pasado que es necesario indagar. Por un lado, los nuevos formatos digitales a través de los cuales las nuevas generaciones acceden a la información, y por otro, el debilitamiento de las narrativas históricas colectivas sobre las cuales se construyeron muchas de las pedagogías de la memoria (Jelin, 2002, Kaufman, 2016)

No se trata de abandonar los fundamentos históricos de la memoria colectiva, sino de ampliar el significado y el sentido de la noción de derechos humanos que deben ser entendidos también como herramientas para enfrentar las desigualdades, las violencias institucionales, la exclusión económica, la discriminación y las nuevas formas de vulnerabilidad producidas por esta racionalidad económica neoliberal

Hacia una nueva disputa de sentido

Las universidades no sólo constituyen ámbitos de formación profesional y producción de conocimiento,

sino también de socialización para millones de jóvenes; en un actor estratégico para resignificar los derechos humanos a partir de los problemas del presente y de las experiencias vitales de las nuevas generaciones. Allí se libran importantes batallas culturales en torno a la memoria, la justicia social y el valor de lo público como lo común.

Elizabeth Jelin dice que las memorias son procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, y están siempre sujetas a transformaciones, cambios y reinterpretaciones. Propone analizarla como un proceso social, subjetivo y conflictivo porque supone que el sentido del pasado no está fijado de una vez y para siempre, sino que se redefine desde las necesidades y conflictos del presente. (Jelin, 2002)

Lo más importante que nos propone pensar Jelin es que “Lo que está en juego en las luchas por la memoria es la legitimidad de una visión del pasado para construir proyectos.” ¡Aquí está el punto! ¿Desde dónde reconstruir una defensa de los derechos humanos en el presente que posibilite imaginar un proyecto futuro de país?

En primer lugar, creemos que tenemos por delante el reto de construir nuevos lenguajes capaces de conectar los derechos humanos con problemas concretos de la vida cotidiana de las generaciones más jóvenes. El acceso al trabajo, la salud, la vivienda, la conectividad digital, el ambiente saludable, el agua pura, la protección contra violencia de género, constituyen dimensiones centrales de una agenda de derechos.

Es necesario interrogarnos sobre como vincular la defensa de los derechos humanos no sólo con

argumentos normativos o jurídicos, sino también con la capacidad de construir comunidad y sentidos de pertenencia. Ante discursos que instalan el miedo y la desconfianza hacia lo público, la legitimidad de los derechos humanos también se juega en una dimensión afectiva de la política: las identificaciones colectivas se construyen mediante la movilización de pasiones y afectos (Mouffe, 2007).

En segundo lugar, la disputa debe desarrollarse también en los espacios donde hoy se producen los procesos de socialización política: redes sociales, plataformas digitales, espacios culturales, comunidades virtuales y ámbitos educativos. La defensa de los derechos humanos no puede limitarse a las instituciones tradicionales, pero tampoco prescindir de aquellos espacios que históricamente han contribuido a la reflexión crítica, la transmisión de memorias colectivas y la ampliación de derechos como lo han sido las instituciones de educación superior.

Finalmente, ¿Desde qué lenguajes, registros y experiencias se puede reponer hoy la legitimidad de los derechos humanos? ¿Qué actores, espacios y prácticas resultan clave para reconstruir su potencia política, especialmente en relación con las nuevas generaciones? La escuela y la universidad pública -a pesar de su crisis y avatares- son ámbitos fundamentales para la transmisión y resignificación de los derechos humanos, en tanto permiten articular a través de múltiples estrategias, memoria histórica, pensamiento crítico y compromiso social.

Tal vez, el desafío que tenemos sea el de escuchar... y dejar -como propone Jelin- que cada generación reelabore el pasado desde sus propias preguntas.

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). *El poder simbólico*. Anagrama.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. FCE.
- Laclau, E., Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (2º ed.). FCE.
- Lechner, N. (1983). *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia para el Foro de los Derechos Humanos y las Ciencias sociales en América Latina, CLACSO.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.

Circuito de Mujeres durante el Terrorismo de Estado

Detención de mujeres

Matias Moncunill

matiasagustin.moncu@gmail.com

Martina Cuadros

marttii1717@gmail.com

Camila Lucero

camilalucero.01125@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Crímenes de Lesa Humanidad - Dimensión de Género - Violencia

Contexto Histórico

Durante la dictadura iniciada en 1976, el aparato represivo en la provincia de San Juan operó mediante la coordinación de fuerzas militares, policiales y de inteligencia. Este dispositivo aplicó prácticas sistemáticas de persecución tales como secuestros, interrogatorios bajo tormentos, traslados clandestinos y detenciones en centros como La Marquesita, el Penal de Chimbass, la Alcaldía de Mujeres y diversas dependencias del RIM 22.

Los estudios sobre la represión en la provincia señalan que estas acciones se dirigieron principalmente contra militantes políticos, estudiantiles y gremiales, combinándolo con mecanismos de disciplinamiento social más amplios. En el caso de las mujeres, la represión incorporó violencias específicas marcadas por jerarquías de género, tal como se desprende tanto de la documentación contemporánea como de los testimonios analizados. El análisis de sus testimonio permite entender que los cuerpos y vidas de las mujeres fueron objeto de formas específicas de violencia y disciplinamiento, que muchas veces

no son contempladas cuando se relata sobre la represión ejercida durante la dictadura.

Analizar las particularidades de los casos seleccionados contribuye a problematizar y conocer el carácter sexual adquirido de la violencia ejercida sobre las mujeres; y reconocer la violencia sexual como una práctica sistemática y colectiva.

El objetivo principal consiste en reconstruir los circuitos, las situaciones de encierro y post encierro de las mujeres, tratando de problematizar el relato de los juicios y reconstrucciones audiovisuales dentro del territorio de género. Se logra a partir de fuentes judiciales que nos permitieron analizar las experiencias de algunas mujeres que sufrieron la detención durante la última dictadura cívico militar en la provincia de San Juan. La metodología del trabajo fue el análisis documental de testimonios judiciales y sentencias vinculadas a las causas de delito de lesa humanidad en San Juan. Como estrategia metodológica de investigación, en concordancia con el enfoque paradigmático, optamos por el estudio de casos a partir de su potencial para conocer las particularidades y complejidad de los casos elegidos. Los casos analizados están comprendidos por las experiencias

de mujeres víctimas de detenciones en San Juan durante la última dictadura militar.

Este trabajo parte de entender al entorno digital como parte del territorio. Por ello, nos resulta fundamental disputar estos espacios para la construcción de memoria haciendo uso de recursos digitales tales como productos audiovisuales o páginas de internet (Wikipedia) para visibilizar nuestro trabajo sobre el circuito de mujeres durante el Terrorismo de Estado en la provincia de San Juan.

Casos analizados

En este marco, el presente trabajo analiza los casos de María Cristina Anglada, Silvia Teresita Guilbert y Alicia Rosario Romero de Cano. Tenían entre 21 y 27 años. En dichos casos, se muestran trayectorias diversas, algunas mujeres tenían una participación política activa, mientras que otras fueron perseguidas por sus vínculos familiares con militantes. Variaron entre estudiantes universitarias y de nivel medio, y trabajadoras en organismos estatales.

María Cristina Anglada (M.C.A.)

María Cristina Anglada al momento de su detención tenía 27 años. Vivía en Barrio del Carmen, Desamparados en Rivadavia. En ese momento, trabajaba como directora de comunidades dependiente del Ministerio de Bienestar Social del gobierno de San Juan, además tenía un cargo en

planta permanente en el Instituto Provincial de la Vivienda. En cuanto a su militancia, formaba parte del partido Justicialista. El 24 de marzo de 1976 personal del ejército argentino ingresó a su casa en Barrio del Carmen, buscándola. Al no encontrarla rompen muebles, revuelven varios objetos y se llevan libros y elementos personales. Dos días después, el 26 de marzo a las 11 de la mañana es detenida en su domicilio por personal de la policía de la provincia de San Juan y el ejército argentino.

María llevada a declarar ante el juez Juan Conte Grand. Allí, ella toma conciencia de que había un sumario administrativo del ministerio de bienestar social iniciado en su contra por malversación de caudales públicos y abuso de autoridad.

Durante su cautiverio era trasladada constantemente a diferentes locaciones (como la Alcaldía, o el Penal de Chimbas). Además, fue obligada a firmar declaraciones autoincriminatorias con el fin de justificar su detención.

Finalmente, en diciembre de 1977 fue liberada. Sin embargo, esta liberación tenía condiciones: como la de presentarse todos los lunes en el RIM 22, no podía estar con más de tres personas, hablar con la prensa y en caso de estar en un lugar público debía estar acompañada con un familiar que acredite el parentesco.

Silvia Teresita Guilbert (S.T.G.)

Silvia Teresita Guilbert tenía 22 años y una hija. Era estudiante de secundaria, vivía en Villa Estornell, Rawson. Hermana de militantes, ella no militaba

en ningún partido, pero frecuentaba junto con sus hermanos fiestas y reuniones.

El 26 de marzo de 1976 a las 23 hs arribó un camión del ejército a su casa, se encontraban presentes sus padres y 4 hermanos (una de 6 años), su hija y sobrinos. Uno de sus hermanos intentó evitar que ingresen pidiéndoles una orden, frente a esto buscaron un papel en el camión y se lo mostraban mientras le apuntaban e ingresaron al domicilio.

Silvia sufrió golpes e insultos, fue obligada a firmar documentos y privada de alimentos. Fue detenida por presunta violación a la ley 20840 Actividad subversiva de la organización Montoneros. Figura como persona detenida registrada en el penal de Chimbas a disposición del RIM 22, Poder Ejecutivo Nacional y Juzgados de la Provincia. Fecha de ingreso 27/03/1976 y egresó 28/03/1976.

Alicia Rosario Romero de Cano (A.R.C.)

Era estudiante de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Estaba casada con Héctor Raúl Cano, quien estudiaba la misma carrera y era presidente del Centro de Estudiantes.

Ella no militaba en ningún grupo o partido político, fue interrogada y detenida clandestinamente por la actividad política de su marido.

Su detención se llevó a cabo un 30 de septiembre de 1976 entre las 17 y 18 hs, en las calles Pedro Echagüe y Mendoza.

Analizaremos desde una perspectiva de género el hecho de haber sido objeto de detención y torturas por su vínculo (esposa) de un militante político, a pesar de no realizar una militancia activa propia. En su testimonio observaremos que fue interrogada acerca de actividad política de su marido.

De acuerdo con la tesis de Donoso Ríos (2023) una de las entrevistadas relató que posterior a su liberación era vigilada constantemente por una persona en vehículo que permanecía en su casa, desde el momento de su liberación hasta aproximadamente el mes de Julio de 1977.

A modo de cierre, durante la detención en los casos analizados se evidencia que las mujeres fueron trasladadas a distintos centros clandestinos, en los que procedían a interrogarlas y torturarlas. Además, una vez liberadas se mantenía la vigilancia y el control prologando la persecución más allá del encierro.

Estos testimonios permiten problematizar las particularidades de la represión ejercida sobre las mujeres, los cuerpos femeninos fueron objeto de prácticas específicas de disciplinamiento. La cosificación y las formas de control sobre la vida cotidiana constituyen aspectos centrales de la experiencia represiva de las mujeres. Así como sostiene (Segato, 2003, p. 22) comprender cómo a través de este acto violento se busca un disciplinamiento hacia la mujer genérica no sólo al cuerpo en el que se lleva a cabo, sino que implica un acto moralizador, de disciplina, que trasciende los cuerpos sobre los que se materializa el acto.

En concordancia con Donoso Ríos (2023):

las violencias sexuales están destinadas a dañar tanto física como moralmente a las mujeres, a los hombres vinculados a ellas, y en contextos genocidas, a la destrucción del grupo. Dentro de los procedimientos destinados a la destrucción del grupo, destacamos la vigilancia, torturas físicas, psicológicas e incluso muerte y desaparición. El objetivo genocida es la transformación de las relaciones sociales, aniquilar grupos sociales y la identidad que estos representan, significándola como dañina para el conjunto social.

Se puede interpretar que al utilizar estas prácticas con fines genocidas, se interceptan dos lógicas disciplinarias de poder: el poder patriarcal y genocida. Por un lado, el poder genocida ejercido a partir de la desaparición, muerte y tortura sistemática de personas, y por el otro la violencia ejercida sobre los cuerpos de las mujeres. Esto nos permite tener en cuenta la violencia de género y sexual que formó parte del proceso genocida. Es así, que entendemos a la violencia sexual como un modo de reafirmar posiciones de dominación a partir del sexo.

Asimismo, estas trayectorias evidencian formas de resistencia y supervivencia. A pesar de las condiciones extremas de violencia, las mujeres lograron conservar sus testimonios y transformarlos en una herramienta fundamental para la reconstrucción de la memoria colectiva. Sus relatos son indispensables para comprender las características que asumió el terrorismo de Estado en San Juan.

Los casos expuestos permiten argumentar que la persecución ejercida durante la dictadura no se limitó exclusivamente a quienes tenían una

participación política activa, sino que se extendió en algunos casos hacia mujeres que pertenecían a familias militantes convirtiendo así las relaciones de parentesco como un argumento válido para la sospecha y el castigo.

Referencias

- Tribunal Oral en lo Criminal Federal de San Juan. *Megacausa I por delitos de lesa humanidad, Sentencia 1012* (2013).
- Tribunal Oral en lo Federal Criminal de San Juan. *Debate oral del Megajuicio I por delitos de lesa humanidad* (2012).
- Donoso Ríos, M. (2023). *Experiencias concentracionarias de mujeres víctimas de detenciones en la última dictadura cívico-militar en San Juan (1976-1983)*. Tesis de grado, FaCSO-UNSJ.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación. *Fallo Martel, FMZ 41001077/2011/TO1/4/1/RH3* (17 de mayo de 2022).
- Cámara Federal de Mendoza. *Testimoniales de 1987 en causas por violaciones a los derechos humanos*.

La promesa de resocialización y sus límites

Gonzalo Abel Sillero Ejarque

gonzaloabelsilleroejarque@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Ejecución Penal - Derechos Humanos
Jóvenes Privados de Libertad*

Este trabajo se desprende de una investigación en curso -el trabajo final de la Licenciatura en Sociología- sobre las experiencias de jóvenes alojados en el Servicio Penitenciario de la Provincia de San Juan durante los años 2024 y 2025. A partir de ese trabajo de campo, esta ponencia recorta un problema de alcance más amplio y de plena pertinencia para el campo de los derechos humanos: la distancia entre la promesa resocializadora que el ordenamiento jurídico argentino consagra como finalidad de la pena privativa de la libertad y los límites que la propia normativa, su reforma reciente y su ejecución concreta imponen al cumplimiento de esa promesa. La propuesta combina tres registros que el eje convoca a articular: la reflexión teórico-normativa, algunos datos de avance producidos en el marco de un censo provincial de población carcelaria y una interrogación situada sobre las condiciones de producción de este conocimiento, en diálogo con los saberes y las luchas del movimiento de derechos humanos.

El punto de partida es normativo. La ejecución de las penas privativas de la libertad se rige en Argentina por la Ley N° 24.660, sancionada en 1996, que establece como finalidad declarada de la ejecución la reinserción social de la persona condenada y

dispone que el régimen penitenciario se basará en la progresividad. Este enfoque legal no se sostiene en soledad: se articula con un horizonte supranacional que opera como techo normativo. La Convención Americana sobre Derechos Humanos, en su artículo 5.6, y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su artículo 10.3, fijan la reinserción social como finalidad esencial de la pena, mientras que las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos -conocidas como Reglas Nelson Mandela- establecen los estándares de trato digno que ningún establecimiento puede desconocer. Este andamiaje configura lo que aquí llamamos la promesa resocializadora: un conjunto de compromisos jurídicos respecto de los cuales la experiencia efectiva del encierro se vuelve mensurable y, eventualmente, impugnabile.

El régimen progresivo organiza el cumplimiento de la pena en una sucesión de períodos -observación, tratamiento y prueba- hasta culminar en la libertad condicional, articulados como un sistema de avances y retrocesos cuya habilitación depende de la evaluación periódica de la conducta y el concepto de la persona detenida. Siguiendo a Alderete Lobo (2017), su nota distintiva no es meramente la gradación de las restricciones, sino la

promesa de una liberación anticipada y supervisada con anterioridad al agotamiento de la pena. Esa posibilidad de reincorporación social, mediante algún instituto de libertad vigilada, constituye el rasgo esencial e irrenunciable de todo régimen que pretenda llamarse progresivo: un sistema puede prescindir de las salidas transitorias y seguir siendo progresivo, pero no puede serlo si suprime la libertad vigilada.

Esta promesa normativa fue tensionada de manera decisiva por la reforma introducida mediante la Ley N° 27.375, en 2017. El sentido que organiza esta parte del trabajo, en diálogo con Alderete Lobo (2017), es que la reforma incurre en una contradicción insalvable: conserva e incluso refuerza la declamación de la progresividad -reproducida a lo largo de todo el articulado- mientras excluye a un conjunto extenso de personas condenadas, en función del delito por el que fueron sentenciadas, del acceso a cualquier forma de libertad anticipada, amputando así el rasgo que define al régimen. El régimen preparatorio para la liberación que la reforma ofrece como sustituto se reduce a permisos de salida acotados y supervisados, lo que puede caracterizarse como una simulación de progresividad antes que como su garantía efectiva. La promesa resocializadora, entonces, no se ve limitada únicamente por la conocida brecha entre la ley y la práctica, sino por una operación interna a la propia letra de la normativa, que sostiene el discurso de la reinserción a la vez que clausura su realización para sectores enteros de la población encarcelada.

Una consecuencia de esta reforma reviste particular relevancia para una lectura en clave de derechos humanos. Dado que las normas que regulan la intensidad cualitativa del encierro participan del principio de irretroactividad de la ley penal más gravosa, la versión original de la Ley 24.660 conserva ultraactividad respecto de las personas cuyo hecho fue anterior a la reforma. En consecuencia, coexisten hoy en el sistema dos regímenes de ejecución, y la progresividad que cada joven efectivamente transita puede depender de la fecha del hecho que motivó su condena. Esta heterogeneidad normativa no es un detalle técnico: produce, entre personas alojadas en un mismo establecimiento, situaciones desiguales de acceso a la libertad anticipada, y obliga a interrogar el principio de igualdad ante la ley en la fase de ejecución penal.

A este cuadro nacional se suma una dimensión provincial que el trabajo aborda como zona de tensión específica. El Servicio Penitenciario de la Provincia de San Juan fue creado por la Ley provincial N° 5154 de 1983 -hoy texto ordenado como Ley N° 257-R- y queda inscripto, desde su acto fundacional, en un doble mandato en tensión: el de la custodia y la seguridad, por un lado, y el de la readaptación social de los condenados, por otro. Dos elementos normativos resultan significativos. En primer lugar, tanto la ley provincial como su decreto reglamentario remiten reiteradamente el funcionamiento técnico del Servicio a la Ley Penitenciaria Nacional -el Decreto-Ley N° 412 de 1958-, norma derogada por la Ley 24.660 en 1996; el andamiaje provincial conserva así, en su letra, una referencia a un marco nacional que ya

no se encuentra vigente. En segundo lugar, la Ley provincial N° 2474-R de Seguridad Pública integra al Servicio Penitenciario, junto con la Policía y otros organismos, en el Sistema de Seguridad Pública de la provincia. El encierro queda enmarcado, en el diseño estatal local, antes como un asunto de seguridad que como un dispositivo del sistema de justicia o de protección de derechos. Esta inscripción resuena con la lectura de la cárcel contemporánea como gestión punitiva de la inseguridad social y como ejercicio de control selectivo sobre las poblaciones más precarizadas (Wacquant, 2004), y aporta un anclaje normativo concreto a esa caracterización.

Es en este punto donde los datos de avance producidos en el marco del censo provincial de población carcelaria permiten dotar de espesor empírico a la discusión normativa. Sin pretender resultados concluyentes -se trata de una investigación en curso-, el perfil sociodemográfico que comienza a delinearse muestra que la población joven privada de libertad (con un 53% de varones que tienen entre 18 y 32 años) se concentra en sectores caracterizados por trayectorias educativas interrumpidas, inserciones laborales precarias y condiciones habitacionales deficitarias previas al encierro.

En tal sentido sólo el 16% tiene completo estudios del nivel primario, y el 8% terminó el nivel secundario, es decir, una mayoría significativa de la población privada de la libertad no cuenta con educación formal completa. A su vez, sólo un 1% accedió a educación superior antes de su reclusión, lo que implica una correlación entre la baja

escolarización y las dinámicas socioeconómicas previas al encarcelamiento. En esta articulación es posible pensar un trabajo conjunto con las instituciones de nivel superior.

La población carcelaria presenta una trayectoria laboral marcada por la precocidad, la inestabilidad y la informalidad: la edad promedio de inicio en la actividad laboral es de 16 años, aunque el 50% comenzó a los 15 y un 45% se insertó entre los 5 y 14 años (revelando una alarmante incidencia de trabajo infantil, especialmente entre los varones), a lo que se suma que el 43% de las personas privadas de la libertad (PPL) ha tenido diez o más empleos a lo largo de su vida (con un 33% de las mujeres en esa situación) mientras que solo el 24% reporta entre uno y tres trabajos, lo que evidencia una fuerte inestabilidad laboral y económica. En cuanto a la naturaleza del primer empleo, el sector de la construcción prevalece en el total (25%), seguido de los trabajos rurales (20%), aunque con marcadas diferencias de género: en las mujeres, el 41% se inició en servicios técnicos o de oficio y el 22% en tareas rurales (con porcentajes menores en cuentapropismo, comercial/ventas, seguridad privada, ama de casa, gastronomía y servicios públicos), mientras que en los hombres predominan la construcción (26%), los trabajos rurales (20%) y los servicios técnicos o de oficio (19%), sumando un 24% en áreas técnico-profesionales, comercial/ventas y cuentapropismo, y un 11% en rubros como gastronomía, transporte, servicios públicos, cuidado personal y seguridad privada. Esta inestabilidad se refleja en la duración de los puestos, ya que el 79% de la población mantuvo empleos de corto plazo (de un mes hasta tres años) y solo un 27% logró

períodos prolongados, lo cual contribuye a ciclos de inseguridad económica que podrían influir en el ingreso al sistema penal. Finalmente, la precariedad se cristaliza en la modalidad de contratación: el 58% de las PPL trabajó en la informalidad, una condición que afecta al 73% de las mujeres y al 58% de los varones, y que se correlaciona con la falta de beneficios laborales (vacaciones pagas o aguinaldo) para el 66% de la población, consolidando así un escenario de exclusión social estructural previo al encierro.

Este perfil sociodemográfico apunta hacia una población excluida estructuralmente en múltiples dimensiones. La combinación de juventudes, masculinidades precarias y vínculos familiares debilitados, sugiere que la privación de libertad es, en gran medida, la culminación de procesos de marginalización previos. Estos datos, lejos de constituir un trasfondo neutro, permiten leer la selectividad del sistema penal: la promesa resocializadora se dirige, de manera mayoritaria, a quienes el orden social previo ya había excluido de los derechos elementales que esa misma promesa dice querer restituir. La pregunta por la reinserción se vuelve, así, una pregunta incómoda: ¿reinserción en qué condiciones sociales, si las que precedieron al encierro estaban marcadas por la vulneración sistemática de derechos?

El tercer registro de la propuesta atiende a las condiciones de producción de este conocimiento, tal como el eje invita a hacerlo. Investigar la experiencia del encierro desde las ciencias sociales exige una vigilancia epistemológica particular. Siguiendo a Scott (2001), la experiencia no constituye una

evidencia transparente que el investigador se limita a recoger, sino un fenómeno históricamente producido que debe ser explicado; los relatos de las personas privadas de libertad no reflejan de manera directa una realidad previa, sino que están discursivamente constituidos por el sistema penal, los medios y las propias categorías con que se nombra a esta población. Asumir esta posición tiene una consecuencia metodológica y también política: no se trata de dar voz a un sujeto preconstituido, sino de analizar cómo las clasificaciones estatales -entre ellas, las del propio censo- producen las categorías a través de las cuales esos sujetos se vuelven inteligibles y administrables. El instrumento censal es, en este sentido, una herramienta de conocimiento y, simultáneamente, un dispositivo de clasificación estatal cuya lógica el análisis debe objetivar antes que naturalizar.

Esta reflexividad encuentra su contrapunto necesario en el diálogo con los saberes del movimiento de derechos humanos. La producción de conocimiento situado sobre la ejecución penal no puede prescindir de los aportes de organismos como los comités y mecanismos de prevención de la tortura, las defensorías y las organizaciones de familiares, que sostienen desde hace décadas una vigilancia sobre las condiciones de encierro y una exigencia de cumplimiento efectivo de los estándares de trato digno. En un contexto de avance de discursos que relativizan o impugnan la agenda de derechos humanos, y que reclaman endurecimiento punitivo, articular el conocimiento académico con esos saberes situados no es un gesto declarativo: es una condición para que la investigación social conserve su potencia crítica y

su pertinencia pública. La universidad pública, ella misma atravesada por el ajuste y la deslegitimación, encuentra aquí una de sus razones de ser.

En síntesis, la ponencia propone leer la progresividad penitenciaria no como una escalera técnica de neutra aplicación, sino como una promesa normativa atravesada por la tensión entre lo que se declama y lo que efectivamente se garantiza. La reforma de 2017 vuelve visible esa tensión al sostener el discurso de la reinserción mientras clausura su realización para sectores enteros de la población encarcelada; los datos de avance del censo permiten leer la selectividad social de esa población; y la reflexión epistemológica advierte contra la naturalización tanto de las categorías estatales como de los relatos que ellas producen. El aporte que se busca ofrecer al debate del eje es doble: por un lado, mostrar que los límites de la promesa resocializadora no son solo un problema de implementación, sino que están inscriptos en la arquitectura normativa vigente; por otro, sostener que una producción de conocimiento situada sobre la ejecución penal exige el diálogo entre la academia y los saberes del movimiento de derechos humanos, especialmente en una coyuntura hostil a las conquistas que ese movimiento supo construir.

Violencias de género y terrorismo de Estado

Melisa Cristina Vargas

melisacristinavargas@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Violencia de Género - Terrorismo de Estado
Perspectiva Feminista*

Introducción

El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983) en Argentina articuló un proyecto de reestructuración económica y social sustentado en tecnologías represivas de poder, cuya racionalidad política se justificó mediante la construcción de la “subversión” como amenaza al orden nacional y a los valores sociales tradicionales que el régimen dictatorial buscaba preservar.

Con la recuperación democrática en 1983, el país inició un inédito proceso de justicia transicional que tuvo como hitos la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y el emblemático “Juicio a las Juntas” de 1985. Sin embargo, pese a los avances democratizadores y la condena a los máximos comandantes, la narrativa judicial e institucional inicial adoleció de un marcado androcentrismo. Si bien, como advierte Jelin (2017), numerosos testimonios daban cuenta de las violaciones y torturas sobre los órganos sexuales cometidas en los Centros Clandestinos de Detención (CCD), estas prácticas no fueron conceptualizadas como una tecnología específica de violencia de género, sino que quedaron

subsumidas bajo la categoría genérica de tormentos o delitos contra la integridad de las personas.

Esta invisibilización comenzó a revertirse mediante una doble articulación: por un lado, el giro del derecho internacional que -a través de los tribunales ad hoc creados en los años noventa y la consolidación del Estatuto de Roma de 1998- tipificó a la violencia sexual como crimen de lesa humanidad e internacional. Por otro lado, la activa resistencia y reelaboración de memorias situadas por parte de los movimientos feministas locales en el marco de la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad que se desarrollaron en nuestro país a partir del año 2006. En este marco, cabe preguntarse: ¿Qué transformaciones políticas, jurídicas y culturales permitieron que las violencias sexuales cometidas durante el terrorismo de Estado pasaran de ser consideradas “excesos” a ser reconocidas y juzgadas como delitos autónomos de lesa humanidad?

Los feminismos interrogaron la memoria oficial articulando dos coordenadas clave: militancia política y género. A partir de una lectura analítica del terrorismo de Estado con lentes de género se puso de manifiesto que las mujeres detenidas-

desaparecidas encarnaban una doble trasgresión: la disidencia ideológica y la ruptura de los roles tradicionales de la domesticidad patriarcal. Así, las violencias específicas ejercidas sobre sus cuerpos -desnudez forzada, control de ciclos menstruales, violaciones, abortos y apropiación de bebés- no constituyeron desvíos individuales de los perpetradores, sino que formaron parte de un dispositivo sistemático de disciplinamiento y un mensaje aleccionador para el tejido social (Di Meglio, 2023; 2024; Jelin, 2017). En virtud de ello, el presente trabajo se propone analizar críticamente este proceso de transición hacia la construcción de memorias de género.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en una estrategia cualitativa sustentada en el análisis documental. El corpus está integrado por bibliografía especializada, normativa internacional en materia de derechos humanos, jurisprudencia vinculada a juicios por delitos de lesa humanidad y producciones académicas sobre memoria, género y terrorismo de Estado. A partir de una lectura temática de estas fuentes, se busca reconstruir las transformaciones interpretativas que posibilitaron el reconocimiento de las violencias sexuales como delitos autónomos en el marco de las luchas por memoria, verdad y justicia.

Los feminismos y la revisión de la memoria: de la violencia política a la autonomía de los delitos sexuales

La reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad en Argentina a partir de 2006 inauguró un nuevo periodo en materia de justicia transicional, habilitado por la nulidad de las denominadas “leyes de impunidad” en 2003 -Obediencia Debida y Punto Final-. La posterior declaración de inconstitucionalidad de estas normas, así como de los indultos otorgados por Menem, por parte de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, fortaleció los procesos de lucha por la memoria, la verdad y la justicia. A partir de entonces, se consolidaron nuevos espacios testimoniales con legitimidad estatal, en los que los relatos de los crímenes cometidos durante el terrorismo de Estado adquirieron nuevas formas de discursividad social y de formalización jurídica.

Este proceso local convergió con un cambio de paradigma en el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos a partir del reconocimiento progresivo de la violación como crimen de guerra y acto constitutivo de genocidio. Durante la década de 1990, la creación de los tribunales ad hoc para la ex Yugoslavia y Ruanda en los que el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas incluyó el juzgamiento de delitos sexuales cometidos contra las personas en circunstancias coactivas, representó un avance inconmensurable en tanto los reconoció como delitos de lesa humanidad cuando son parte de un ataque generalizado y sistemático contra una población civil bajo ciertas bases -nacionales,

étnicas, políticas, raciales o religiosas- catalogadas como discriminatorias. Este proceso se reforzó con la adopción del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional en 1998, que produce una profunda transformación en la jurisprudencia internacional y en la protección de los derechos humanos al tipificar como crimen de lesa humanidad la violación, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, el embarazo forzado, la esterilización forzada y otros abusos sexuales de gravedad comparable. De esta forma, se desplazó la concepción de la violencia sexual como una falta moral individual hacia su tipificación como crimen de lesa humanidad y crimen internacional (Jelin, 2017; Stella, 2015).

Por otra parte, en el campo internacional instrumentos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y la Resolución 1820 del Consejo de Seguridad de la Organización de Naciones Unidas (ONU) consolidaron el marco normativo, reconociendo la violencia sexual ya no como un exceso colateral, sino como un asunto de seguridad y una táctica sistemática de dominación colectiva (Jelin, 2017).

En este escenario, la convergencia entre las luchas de los movimientos feministas y los organismos locales de derechos humanos impulsó una revisión crítica de las narrativas memoriales y de los marcos de juzgamiento de los crímenes de la dictadura. Este proceso de articulación dio lugar a influencias reciprocas: mientras las luchas por memoria, verdad y justicia marcaron las agendas y repertorios del activismo feminista, las perspectivas feministas

contribuyeron a resignificar las memorias de la represión, visibilizar experiencias históricamente silenciadas y ampliar los horizontes de los derechos humanos.

El activismo jurídico y político se materializó en el primer fallo por crímenes sexuales de la dictadura argentina: la condena dictada en el año 2010 por el Tribunal Oral Federal de Mar del Plata al suboficial de la Armada Rafael Molina. Al leer la represión estatal desde una perspectiva de género, los feminismos emergieron como productores de nuevas memorias, demostrando que la tecnología represiva no fue neutra y que existieron violencias diferenciadas sobre cuerpos feminizados en los CCD. En este sentido, la maternidad fue utilizada como mecanismo de control y la violencia sexual funcionó como una tecnología de disciplinamiento que, de acuerdo con Di Meglio (2024), pretendía “aleccionar sobre el lugar que correspondía a las mujeres según la lógica militar” (p. 147).

Los aportes de Rita Segato (2010) en torno al mandato de la violación resultan claves para analizar la saña contra los cuerpos. La autora deconstruye el delito de la violación a partir de una triple matriz analítica: primero, como castigo o venganza contra una mujer genérica que vulnera su rol subordinado en el sistema de estatus; segundo, como una agresión o afrenta entre varones, donde el poder de otro es desafiado mediante la apropiación del cuerpo femenino; y tercero, como una demostración de virilidad ante una comunidad de pares para preservar la posición de dominio dentro de la corporación. Siguiendo estos planteos, Sonderéguer (2012, 2017) sostiene que los crímenes sexuales durante

el terrorismo de Estado expresan el despojo de las mujeres y el reforzamiento del estatus masculino a través de una escritura violenta sobre los cuerpos.

La lectura feminista de la última dictadura permite situar la persecución, secuestro y tortura de mujeres militantes en el marco de un proyecto más amplio de reestructuración económica, social y cultural que buscó reforzar jerarquías de género compatibles con el orden patriarcal. Desde esta perspectiva, la represión se inscribió en una matriz ideológica que promovía modelos tradicionales de femineidad y reforzaba la asociación de las mujeres con el ámbito doméstico. Su confinamiento a la esfera privada respondía tanto a la despolitización histórica de ese espacio como a su función en la reproducción social, en tanto allí se desarrollan tareas esenciales para el sostenimiento del sistema productivo (Di Meglio, 2024)

El terrorismo de Estado operó sobre una matriz que articulaba el régimen dictatorial con el orden patriarcal (Sonderéguer, 2017). Bajo esta lógica, las mujeres detenidas-desaparecidas fueron doblemente interpeladas: castigadas por su adscripción e identidad como militantes políticas y, simultáneamente, penalizadas por su trasgresión a mandatos tradicionales de la domesticidad y la familia tradicional que la dictadura pretendía restaurar. En este marco, el plan de exterminio contenía un mensaje explícito al resto de las mujeres que se salían del lugar socialmente asignado -el ámbito doméstico/reproductivo-. La violencia sexual, con especial alevosía en la violación, significaba un castigo doble para ellas: por ser militantes y por ser mujeres (Di Meglio, 2023; 2024; Jelin, 2017).

Dentro de los CCD, los cuerpos de las mujeres se convirtieron en superficies de inscripción de una violencia específica: desnudez forzada, manoseos, control menstrual, abortos y violaciones sistemáticas funcionaron como tecnologías de disciplinamiento. Siguiendo a Segato (2010) estas prácticas no constituyeron desviaciones individuales de los perpetradores, sino manifestaciones expresivas de mandatos culturales estructurados sobre relaciones de género jerárquicas y abusivas. Sonderéguer (2012, 2017) conceptualiza esto como una “gramática de los cuerpos” donde se materializa la normalización y el despojo de las subjetividades. Esta lógica de poder estructurada sexualmente operó de manera diferenciada: mientras el cuerpo violado de los varones sufrió una destitución de su masculinidad, a través de la feminización, en el cuerpo violado de las mujeres la violencia sexual buscó inscribir de manera indeleble la soberanía, el dominio y el aleccionamiento sobre el lugar social que les correspondía.

En otros términos, de acuerdo con Di Meglio (2023; 2024) la violencia sexual fue una forma de castigo, constituida en tanto vía de debilitamiento, de desmoralización y humillación, a la vez que configuraba un mensaje de disciplinamiento de corrección de lo que una mujer debía ser, empezando por el sometimiento a los hombres.

Reflexiones finales

Las luchas feministas, en histórica sintonía con las banderas de los organismos de Derechos Humanos de “Memoria, Verdad y Justicia” permitieron interrogar los silencios de la transición democrática para indagar qué ocurrió específicamente con las mujeres detenidas-desaparecidas en los CCD. La lectura crítica y documental puesta en discusión en este trabajo evidencia tres grandes hallazgos teóricos y empíricos.

En primer lugar, se constata que las violencias sexuales constituyeron una dimensión intrínseca, planificada y sistemática del terrorismo de Estado y no simples derivaciones de la tortura o “excesos” colaterales de los represores. En segundo lugar, se demuestra que su tardío reconocimiento judicial en el plano local fue resultado de una convergencia histórica entre las transformaciones del derecho internacional de finales del siglo XX, y el sostenido activismo político-jurídico de los movimientos feministas locales tras la reapertura de las causas en 2006.

Finalmente, el principal aporte de las perspectivas feministas a las políticas de memoria radica en su capacidad para fracturar el androcentrismo de las narrativas tradicionales de la represión estatal. Al incorporar experiencias históricamente invisibilizadas y conceptualizar el cuerpo como territorio de disciplinamiento y disputa política, estos enfoques no solo complejizan la reconstrucción del pasado dictatorial, sino que sientan un precedente fundamental para la conquista de la justicia de género en el presente democrático.

Mandato de violación y orden patriarcal en dictadura

Guadalupe Illanes

guadalupeillanes@hotmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente trabajo se inscribe en el Eje 2 del Encuentro, en tanto constituye una producción situada de conocimiento en Derechos Humanos e historia reciente, articulando teoría política, perspectiva de género y memoria sobre el terrorismo de Estado en Argentina.

A partir de los juicios de lesa humanidad iniciados en 2006, se ha avanzado en el juzgamiento de los crímenes de la última dictadura, aunque persiste una significativa invisibilización de la violencia sexual como delito autónomo. Tal como se observa, una baja proporción de sentencias incorpora estos delitos, lo que evidencia una limitación estructural del sistema judicial para reconocer su carácter específico y sistemático.

En este trabajo se interroga por el mandato de violación como categoría analítica y por su vinculación con el orden patriarcal, entendiendo la violencia sexual no como un hecho aislado sino como un dispositivo político, disciplinario y estructural. En este sentido, se recuperan aportes de Segato, Foucault, Mbembe y Mignolo para analizar la articulación entre soberanía, biopolítica y colonialidad del poder.

Dentro de este marco, el trabajo se apoya en el pensamiento situado, reconociendo que todo conocimiento se produce en un contexto histórico, social y territorial determinado, atravesado por relaciones de poder. En este sentido, el análisis de la violencia sexual en dictadura se construye desde una perspectiva localizada, que articula memoria, género y derechos humanos en el contexto argentino, esto es, dictadura militar 1976-1983.

Desde la mirada de la colonialidad del poder, el patriarcado opera como una estructura que organiza la dominación social, económica y simbólica, donde la violación funciona como una tecnología de disciplinamiento sobre los cuerpos feminizados. La dictadura de 1976 constituye un momento clave en el que esta lógica se intensifica, articulando violencia fundadora y conservadora del derecho.

La violencia sexual en los centros clandestinos no fue un exceso, sino un mecanismo sistemático orientado a la producción de subjetividades sometidas y al control social. Su posterior invisibilización judicial expresa la persistencia del dispositivo patriarcal en democracia.

El inicio de los juicios de lesa humanidad en 2006 abrió un proceso de revisión profunda sobre los

Palabras clave:

Patriarcado - Violencia Sexual - Dispositivos

crímenes cometidos durante la última dictadura cívico-militar argentina. Sin embargo, según datos de la Procuraduría de Crímenes de Lesa Humanidad, hasta 2023 solo el 16% de las sentencias incluyó delitos contra la integridad sexual. Esta baja proporción revela un problema estructural: la persistente dificultad del sistema judicial para reconocer la violencia sexual como crimen autónomo, sistemático y constitutivo del terrorismo de Estado.

La pregunta central de este trabajo es: ¿Cómo opera el mandato de violación como dispositivo disciplinario en el terrorismo de Estado argentino y qué función cumple en la reproducción del orden patriarcal, tanto en dictadura como en democracia? Para responderla, se articula un marco teórico que combina aportes de Segato, Benjamin, Mbembe, Mignolo y Foucault, con el fin de comprender la violación no solo como un acto individual, sino como un dispositivo político y disciplinario.

En esta línea, el patriarcado se entiende como instrumento del patrón colonial del poder, que como dice Mignolo (2024), gestiona la disputa entre países imperialistas y colonialistas. El patriarcado como orden social y político controla cuatro dominios: la economía, la autoridad, la sexualidad/raza y el conocimiento subjetivo. Es la amalgama que permite a través de prácticas sociales reiteradas, religión y costumbre la normalización y la homogenización social. Me atrevo a decir que es el orden social que sostiene prácticas estamentales que instauran privilegios para los hombres sobre la base de la subordinación de la mujer o de los cuerpos feminizados.

En este marco, el mandato de violación funciona como violencia conservadora del derecho patriarcal: un mecanismo que restaura el estatus masculino y disciplina los cuerpos feminizados. Segato, siguiendo a Pateman, dice que “la violación es la que instaure la primera ley, el orden del estatus y esa ley, por lo tanto, se restaura y revitaliza cíclicamente” (p.29).

La dictadura de 1976 constituye un momento paradigmático para observar la convergencia entre soberanía, disciplina y biopolítica. En términos de Mbembe(2011), soberanía en países con pasado colonial es “el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quien debe morir” (p.19). Es decir, el ejercicio del control sobre la mortalidad, lo que en definitiva reconfigura la vida como manifestación de poder, conteniendo la organización del poder punitivo y la seguridad del estado. Pero, como advierte Foucault (2008), ese poder soberano se articula con tecnologías disciplinarias que producen cuerpos dóciles y administran la vida. Entendiendo disciplinas como: “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”

En este sentido, la violencia sexual no fue un exceso ni un acto aislado, sino un dispositivo en clave foucaultiana, es decir, una red de prácticas, discursos y saberes que operaron sobre los cuerpos feminizados como territorio de apropiación, castigo y control. Porque dispositivo puede entenderse como un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, normas y prácticas, articulados en una red que responde a una urgencia histórica y cumple

una función estratégica en el ejercicio del poder (Foucault ,2008)

Tenía dicho Walter Benjamin (2014) que “la labor de la crítica de la violencia se define como la exposición de la relación con el derecho y la justicia” (p.103), y que en tal sentido la violencia reina en el dominio de los medios más que de los fines, tornándose un criterio para los casos de utilización y no un principio. Porque el orden jurídico conserva para sí la violencia fundadora del derecho, que tiene como fin instalar al orden y la violencia conservadora del derecho que una vez establecido, la utilizara como medio para sostener el poder constituido.

La violación en los centros clandestinos reconfiguró la soberanía corporal de las víctimas, anuló su voluntad y funcionó como mensaje disciplinador hacia la sociedad. Su sistematicidad se expresa tanto en la práctica como en su posterior silenciamiento judicial. La tendencia a subsumir estos delitos bajo la figura de “tormentos”, la dificultad probatoria, la interpretación restrictiva de la autoría y la persistencia de la figura de la “mala víctima” revelan la continuidad del dispositivo patriarcal en democracia.

Conviene diferenciar violación de mandato de violación. En tal sentido, violación puede entenderse como el acto concreto de violencia sexual, mientras que el mandato de violación refiere a la estructura simbólica y política que la habilita, la legitima y la convierte en un mecanismo de reproducción del orden patriarcal. El Estado liberal penaliza la conducta tipificada, pero no cuestiona el mandato de violación como tecnología de estatus masculino.

La excepcionalidad jurídica de la dictadura habilitada por la violencia conservadora del derecho sostuvo el mandato de violación como técnica disciplinadora de los cuerpos feminizados. La impunidad parcial respecto de los delitos sexuales no es un accidente, sino un efecto estructural del orden patriarcal que atraviesa tanto al terrorismo de Estado como al sistema judicial democrático. El mandato de violación, como dispositivo disciplinario y biopolítico, conserva su función de sostén del orden patriarcal y, por extensión, del sistema liberal.

En este sentido, y a modo de conclusión ; la violencia sexual ejercida durante el terrorismo de Estado no puede comprenderse como un exceso ni como una desviación, sino como parte constitutiva de un dispositivo de poder que articula soberanía, disciplina y biopolítica. Su persistente invisibilización en el ámbito judicial no constituye una simple falla del sistema, sino un efecto estructural del orden patriarcal, que opera tanto en dictadura como en democracia, reconfigurándose sin perder su capacidad de disciplinamiento y regulación de los cuerpos feminizados. Así, el retorno de la democracia no implicó la desaparición de este dispositivo, sino su continuidad bajo nuevas formas, evidenciando que el derecho, lejos de ser neutral, participa activamente en la reproducción de las condiciones que sostienen el mandato de violación.

Asimismo, el mandato de violación se revela no solo como una práctica dirigida sobre las víctimas directas, sino como un mensaje social de alcance colectivo, orientado a la producción de subjetividades sometidas y a la reproducción del orden jerárquico de género. En este marco, las

dificultades probatorias, la subsunción de los delitos bajo otras figuras y la persistencia de estereotipos como el de la “mala víctima” no constituyen meros obstáculos técnicos, sino que evidencian que el régimen de verdad en el ámbito judicial continúa atravesado por lógicas patriarcales que definen quién puede hablar, quién puede ser creída y qué violencias son reconocidas como tales. De este modo, la violencia sexual se inscribe también en una economía biopolítica que distribuye la vida, el valor y la legitimidad de los cuerpos, delimitando aquellos que merecen protección y aquellos que pueden ser expuestos a la violencia o al olvido.

Por ello, comprender la violencia sexual en dictadura exige asumir su carácter estructural, su función política y su continuidad en el presente, lo que implica reconocer que su desarticulación no puede reducirse a reformas legales aisladas. Se trata de un problema que interpela las bases mismas del orden patriarcal y del sistema liberal que lo sostiene, en tanto la impunidad parcial de estos delitos no es accidental sino funcional a su reproducción. En este camino, la articulación entre memoria, derechos humanos y perspectiva de género se vuelve indispensable para desmontar el dispositivo que sostiene el mandato de violación, cuestionar los procesos de (des)igualación que lo habilitan y avanzar hacia formas más profundas de reconocimiento, justicia y reparación que no solo sancionen las conductas, sino que transformen las condiciones que las hacen posibles.

Juicios lesa humanidad de Mendoza

Laura Rodriguez Agüero

lrodriguezaguero@gmail.com

INCIHUSA-CONICET | Mendoza

Paula Ferreira

paula.f.ruiz@gmail.com

Universidad Nacional de CUYO | Mendoza

Palabras clave:

Derechos Humanos - Lesa Humanidad

Introducción

El Colectivo Juicios Mendoza ha realizado el seguimiento de los juicios por delitos de lesa humanidad de Mendoza desde sus inicios. Al registrar todas las audiencias de los sucesivos debates, se ha convertido en el único medio que sostuvo su presencia por más de quince años. Esta labor permitió la creación de un acervo documental escrito, fotográfico y sonoro que constituye una de las pocas fuentes accesible para aquellos/as que quieran investigar y conocer lo ocurrido en Mendoza durante la última dictadura militar. A su vez, la información obtenida se plasmó en un libro que da cuenta de las principales características que adquirió el terrorismo de Estado a escala local.

En esta exposición realizaremos un breve recorrido por esta experiencia. Contaremos cómo surge el proyecto y el trabajo realizado desde 2010 hasta la actualidad, los problemas y posibilidades surgidas a lo largo de la cobertura de trece juicios, así como límites y potencia de las fuentes judiciales para la reconstrucción de la violencia estatal y paraestatal de nuestra historia reciente. A su vez, se reflexionará sobre los desafíos que se presentan

cuando en la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia, se emprende la tarea de generar un archivo digital y en dicho camino se encuentran distintas generaciones y saberes académicos con saberes comunitarios.

El inicio de los juicios en Mendoza

Desde los 70, organismos como Madres de Plaza de Mayo, la Liga por los Derechos del Hombre, Familiares de Detenidas y Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas, así como el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), se abocaron a la investigación minuciosa y a la reunión de información, especialmente motivados por la búsqueda de las personas. Este ejercicio dio sus frutos, pues aportó al acervo probatorio que contribuiría a la realización de los juicios. Por más de diez años, con el último decreto de indulto de la era Menem, el castigo a los culpables se presentó como inaccesible. Lo que en principio se vivió como una frustración, luego se convirtió en nuevo impulso debido a la irrupción de Hijos e Hijas

por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), y a la alternativa que ofrecía el derecho a la verdad. En busca de respuestas por más de 250 desapariciones forzadas sucedidas en Mendoza o sufridas por mendocinos/as fuera de la provincia, se sustanciaron los Juicios por la Verdad. El primero comenzó en La Plata en 1998 y, poco tiempo después, Mendoza abrió las sesiones cuando integraba la Cámara de Apelaciones de la Justicia Federal Luis Miret, uno de los magistrados posteriormente condenados.

A nivel local, los Juicios por la Verdad tuvieron corto vuelo, apenas unas 20 audiencias en las que testimoniaron algunos responsables de la represión, entre ellos Mario Lépori, Carlos Tragant, Arnaldo Kletz, Santiago Cruciani y el Gral. Juan Pablo Saá, sometido a juicio por 21 desapariciones en los años 80 y luego desprocesado con las leyes de impunidad. Miret benefició al militar porque, según sus propias palabras, tenía una “íntima amistad” con el hombre que fue máximo jefe de la VIII Brigada de Infantería de Montaña y principal responsable del plan criminal. Dada la cercanía del camarista con el general, los abogados Guevara y Salinas recusaron al juez. Miret contestó y comenzó un largo proceso que llegó a la Corte Suprema. En esos vericuetos, los Juicios por la Verdad de Mendoza quedaron estancados. Paralelamente, tomó impulso la consigna de la organización H.I.J.O.S. “si no hay justicia hay escrache”, con la iniciativa de ubicar y señalar las viviendas de quienes habían participado de la represión ilegal. Esta nueva metodología se incorporó a la tradición de condena social contra los represores desplegada por los Organismos de Derechos Humanos. En aquellos años, varios de

ellos fueron escrachados hasta que, finalmente, se abrieron los cauces de la justicia.

En Mendoza el proceso fue complejo porque los magistrados de la más alta jerarquía de la Justicia Federal habían sido partícipes del plan de exterminio. Así quedó demostrado con la condena a prisión perpetua de los jueces Miret, Romano, Petra y Carrizo, dispuesta por el tribunal que dictó veredicto en 2017.

A partir de 2006 comenzaron los juicios penales en las principales ciudades del país y cada año crecían en número e importancia. Sin embargo, en Mendoza las causas dormían cajoneadas intencionalmente o trabadas por artimañas judiciales mediante pedidos de nulidad o recusaciones para evitar que se destapara el entramado de complicidades de los jueces con el terrorismo de Estado. En el trecho final del camino a los juicios, los organismos de DD. HH. decidieron trasladar su demanda al espacio público para visibilizar su indignación. El punto cúlmine fue la suspensión del primer juicio en Mendoza, en marzo de 2010, lo que llevó a los abogados del MEDH, junto a víctimas, tramitar el juicio político contra algunos miembros de la Cámara Federal de Apelaciones. En septiembre de 2009, Luis Miret fue destituido por el Consejo de la Magistratura de la Nación y Otilio Romano, ya denunciado, comenzó un largo periplo que inició con su renuncia, continuó con su fuga y finalizó con la extradición desde Chile. Finalmente, en julio de 2010 empezó el primer juicio por delitos de lesa humanidad en la provincia, a cargo del Tribunal Oral Federal 2 de San Rafael.

Historia y tarea del colectivo

Desde los inicios, el Colectivo Juicios Mendoza se abocó al seguimiento de los sucesivos juicios penales por los delitos cometidos durante la última dictadura militar. Dieciséis años después, continúa registrando los procesos de Memoria, Verdad y Justicia desarrollados en la ciudad de Mendoza y, a partir de 2021, también en San Rafael. Los juicios se constituyeron en una oportunidad única -desde lo social, político, histórico, jurídico- para conocer la verdadera dimensión de los hechos acaecidos durante el terrorismo de Estado en nuestro país a la vez que fueron y son una oportunidad de reparación subjetiva. La prevalencia de prejuicios sobre el pasado reciente que descansan sobre la teoría de los dos demonios, o sobre la idea de que hubo una “guerra antisubversiva” durante la cual se enfrentaron enemigos con equivalente capacidad de ofensiva militar, deben ser contrastados con los testimonios sobre lo sucedido y con la evidencia reunida a lo largo de los años por los organismos y la justicia.

En 2010, antes del inicio de los juicios, los organismos de la provincia (H.I.J.O.S, Familiares de Detenidos Desaparecidos, Asociación Ex Presas/ os Políticos Mendoza) conformaron un equipo de comunicación con el propósito de registrar, audiencia por audiencia, lo expresado por el tribunal, las querellas y las defensas, así como el centenar de testigos que llegarían al estrado del Tribunal Oral Federal N° 1. A su vez, se buscaba informar sobre el curso del juicio desde la perspectiva de los organismos de DD. HH. y difundir lo acontecido en cada jornada a través de distintos medios.

Para ello, solicitaron colaboración a la carrera de Comunicación Social de la UNCuyo y, de forma voluntaria, alumnos/as, docentes y graduados/as de esta institución se sumaron al grupo para realizar las distintas tareas de cobertura, redacción y publicación de las crónicas del juicio. A lo largo de los años, el grupo mantuvo su heterogénea composición, que incluye a integrantes de los organismos, docentes, graduados/as y estudiantes procedentes de distintas disciplinas que aportaron y aportan en forma voluntaria y comprometida (las integrantes tienen entre 26 y 79 años). En el marco del intercambio con el ámbito académico, estudiantes de Comunicación Social han realizado sus prácticas profesionales en la cobertura de los debates judiciales y otras tareas que se llevan a cabo tales como la reconstrucción de la historia de vida de personas desaparecidas, el registro fotográfico y sonoro de cada audiencia y actividades de difusión.

Las crónicas de los debates judiciales han cumplido un rol fundamental en la difusión y transmisión de noticias para los organismos de DD. HH. locales y del país, sus redes informativas nacionales e internacionales, los/las familiares de las víctimas del terrorismo de Estado, los/las sobrevivientes, los/las testigos, los/las activistas, los/las abogados/as, el equipo de acompañamiento de testigos, querellantes y agentes del poder judicial. También para la ciudadanía en general y los medios de comunicación masivos y alternativos, que encontraron en nuestro sitio el único medio que sostuvo una presencia ininterrumpida en los sucesivos procesos judiciales.

En Cuyo en general, y en Mendoza en particular, casi no contamos con archivos sobre el pasado reciente abiertos al público. Si bien en las últimas décadas la discusión ha girado sobre cómo tratar la repentina aparición de numerosos archivos “a nivel nacional”, nuestra experiencia de algún modo pone en cuestión la relación centro-periferia en cuanto a la producción, gestión, resguardo y uso de documentos con los que accedemos al pasado. En ese marco, el surgimiento de un archivo digital como el nuestro, por un lado, es un aporte en un contexto caracterizado por la ausencia de políticas situadas regionalmente de resguardo documental, y por otro, es una de las pocas fuentes de consulta de estudiantes, docentes de nivel medio y universitario e investigadores/as interesados/as en la temática del pasado reciente, la memoria y los derechos humanos. Cabe mencionar que a fines de 2025, luego de un proceso de normalización archivística, se abrió a consulta pública el Archivo Provincial de la Memoria de Mendoza Susana Muñoz (APMM), que integra el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos ex-D2 y en el que participan integrantes de Colectivo Juicios Mendoza. Dicha institución tampoco cuenta con financiamiento y se sostiene con trabajo voluntario.

La cobertura en detalle

A continuación, detallamos algunas de las tareas que se llevan a cabo desde el Colectivo Juicios Mendoza.

- **Cobertura de audiencias de juicios por delitos de lesa humanidad:** asistencia y registro de las audiencias; escritura de crónicas periodísticas; registro fotográfico; armado y diseño de blogs/página web; carga de contenido en la plataforma; administración de redes sociales; producción, diseño y publicación de noticias y comunicaciones; producción de material para la página web.
- **Elaboración de perfiles de vida y militancia de víctimas desaparecidas y asesinadas** a fin de proporcionar información que excede el momento del secuestro y la desaparición forzada mediante entrevistas con familiares, amigos/as, compañeros/as de militancia y demás vínculos cercanos. A la fecha hemos reconstruido y sistematizado las historias de vida de 66 personas desaparecidas/asesinadas y quedan aún numerosas historias por recuperar. En esta labor nos hemos encontrado con una serie de dudas, problemas y sobre todo con una enorme disparidad de información que tiene que ver, en gran parte, con la fragmentariedad de las memorias los y las subalternas. Hay mucha información de algunos/as desaparecidos/as y escasa o nula de otros/as. Esto se vincula en gran medida con su extracción de clase. También la dimensión de género ha sido crucial en la elaboración de ciertas memorias y al intentar reconstruir esas historias, sobre todo cuando un varón de la familia ha sido la fuente.
- **Elaboración de tablas propias con sistematización de datos** de las víctimas, los/as sobrevivientes y los imputados por cada juicio.

En el caso de los imputados se informa su cargo, la fuerza a la que pertenecía y el lugar donde se hallaba en el momento de la comisión de los delitos y crímenes, además de las condenas que les fueron asignadas por el tribunal.

Las plataformas digitales

Hasta 2021, el extenso trabajo de cobertura se publicó en sucesivos sitios web gratuitos -plataformas blogspot o wordpress- debido a la falta de financiamiento y de recursos humanos para desarrollar una página propia. A excepción de dos juicios que se llevaron a cabo en el departamento de San Rafael -el primero y el quinto de la provincia-, cuyo seguimiento estuvo a cargo de los organismos de Derechos Humanos de esa ciudad, el Colectivo Juicios Mendoza asistió a la totalidad de las audiencias y escribió y publicó crónicas referidas a trece procesos penales de Mendoza.

En octubre de 2021, luego de dos años de trabajo de programación con profesionales que colaboraron prácticamente de forma voluntaria, el grupo presentó su sitio web, www.lesahumanidadmendoza.com, que centraliza el material generado a lo largo de once años. La UNCuyo asumió los costos de contratación del hosting.

La nueva página web contiene crónicas de todas las audiencias, registro fotográfico de cada jornada, sentencias y fundamentos e información sobre los acusados. También incluye perfiles de vida y de militancia de compañeros/as víctimas de desaparición forzada o asesinato; palabras y reflexiones de sobrevivientes y familiares

protagonistas de los juicios; mapa de audiencias, buscador avanzado e información acerca del contexto en el que se produjo el terrorismo de Estado en Mendoza, entre otros contenidos.

El nuevo sitio ha permitido diversificar nuestro horizonte de trabajo -por ejemplo, generar mayor material audiovisual-, a la vez que ampliar la difusión de todo lo realizado y facilitar la búsqueda de información para quienes lo visiten. Para orientar sobre su navegación y secciones, realizamos un video tutorial que puede verse aquí. A su vez, la presentación fue transmitida por YouTube y está disponible en el siguiente canal: <https://youtu.be/Ur8debDYRDO>.

Actividades

La labor que llevamos a cabo asigna enorme importancia a la voluntad testimonial de quienes participan como testigos, pues es indudable que su palabra y voluntad se halla en el centro de nuestra tarea. Como parte de ese trabajo de reconocimiento del valor de los testimonios y del carácter colectivo de la tarea, desarrollamos las siguientes actividades:

- **2016:** Muestra de fotografías del IV juicio, expuesta en la Biblioteca Central de la UNCuyo y la Biblioteca General San Martín. La muestra exhibe fotos sobre la Megacausa (IV juicio conocido como “el juicio a los jueces”) y está centrada particularmente en los y las testigos y el acompañamiento colectivo.

- **2017:** Evento “Yo fui testigo”, homenaje a sobrevivientes que aportaron testimonios durante el cuarto juicio, en la Biblioteca General San Martín. Contó con la participación de todos los organismos de DD. HH. de la provincia, fiscalía y fue invitada para la ocasión Ana María Careaga. El reconocimiento incluyó a más de 50 testigos/as y al equipo de acompañamiento, formado por psicólogos/as y psiquiatras que apoyaron a los/as testigos/as para que sea posible relatar lo sucedido.
- **2021:** Acto en homenaje a las víctimas de la Escuela Superior de Comunicación Colectiva, institución creada en 1961 por iniciativa de un grupo de miembros del Círculo de Periodistas de Mendoza. La persecución ilegal a estudiantes comenzó en 1975 y se agravó con la consumación del golpe de Estado, en 1976. En reconocimiento a esta lucha, al reclamo por pertenecer a la UNCuyo y debido a que la Escuela fue el antecedente público de la carrera de Comunicación Social, el Área de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) y la Dirección de Carrera de Comunicación Social de la UNCuyo decidieron realizar un homenaje a las víctimas. Desde el Colectivo Juicios Mendoza participamos a través de la reconstrucción de los perfiles de los/as estudiantes desaparecidos/as.

Otra de las metas alcanzadas es la formación, capacitación y entrenamiento como comunicadores/as en derechos humanos a personas que forman y formaron parte del Colectivo y transitaban el espacio para sus prácticas profesionales. Ese proceso

formativo fue posible a partir del contacto directo con la problemática: la escucha de los testimonios, el intercambio con acompañantes e integrantes de los organismos, que configura un escenario de enseñanza/aprendizaje que involucra tanto la posibilidad de aprender/enseñar entre pares, con docentes y graduados, como con testigos de los hechos y sus familias.

Para cada sentencia realizamos una campaña de difusión que apunta a lograr una masiva asistencia al evento. Para ello realizamos videos, flyers y diversa difusión en redes sociales.

Nuestro libro

En 2018 el equipo se abocó a la escritura de un libro con el objetivo de sistematizar el trabajo de cobertura y brindar una investigación minuciosa y accesible sobre el terrorismo de Estado en nuestra provincia a partir del análisis de los cinco procesos judiciales desarrollados hasta 2018. Las crónicas de cada audiencia fueron la fuente principal para la producción del libro *Memorias de los juicios por delitos de lesa humanidad de Mendoza (2010-2018)*, publicado en septiembre de 2019 por la FCPyS de la UNCuyo. El proceso de redacción del libro implicó un profundo trabajo de sistematización y reflexión sobre nuestro pasado reciente, en el que se involucraron todas las personas que integran el equipo.

La escritura también promovió una serie de debates al interior del equipo en el que, sin dudas, las trayectorias, las edades y otros factores influyeron. Uno de los muchos dilemas apuntó a cuánto se debía contar sobre las torturas. Si describirlas implicaba revictimizar a las víctimas o, por el contrario, era importante traerlas al presente para que las nuevas generaciones supieran de esas prácticas (debate marcado por las diferencias generacionales). Además, en relación al vínculo Historia-Memoria-Justicia ¿hasta qué punto reproducir tal cual los planteos de fiscalía o querella? ¿Cómo posicionarse frente a testimonios que oscilaban entre la utilidad legal y la posibilidad de reivindicar las militancias? En cuanto a qué transmitir se planteó también la importancia del efecto “paralizante” que esas experiencias y memorias pudieran tener. ¿Cómo hacer para que estas experiencias tan crueles y dolorosas no generaran miedo en generaciones más jóvenes, si es eso fuera posible?

Referencias

Colectivo Juicios Mendoza (2019). *Memorias de los juicios por delitos de lesa humanidad (Mendoza 2010-2018)*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNCuyo.

Memorias en disputa y discursos negacionistas

Ursula Aldana Venacio

aldana.venacio29@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Negacionismo - Memoria - Análisis Crítico del Discurso - Derechos Humanos

Desde la vuelta a la democracia, en nuestro país se establecieron políticas públicas para recordar a las víctimas de la última dictadura y juzgar a los perpetradores. Sin embargo, a partir del 2015, con Mauricio Macri, comenzó un nuevo período en las disputas por las memorias de la dictadura. En la actualidad, con Javier Milei y La Libertad Avanza en el poder, se enuncian y promueven discursos que niegan, relativizan o justifican la acción represiva del Estado en el período 1976-1983. Esta nueva narrativa busca instalar la idea de que fue una guerra sucia y presentar la versión “completa” de los hechos, poniendo a los perpetradores en el lugar de las víctimas. Estos discursos circulan socialmente en los medios de comunicación con llegada masiva y se replican en las redes sociales al alcance de un click, de modo que sus efectos ideológicos se amplifican en el escenario actual. Por esto, el presente trabajo analiza críticamente el discurso de Victoria Villarruel en la Segunda Cumbre de la Iberoesfera, celebrada en Madrid el 10 de octubre de 2022. Nuestro objetivo es identificar y analizar las estrategias discursivas, particularmente en el nivel semántico, que emplea para invertir los roles de víctimas a victimarios, equiparar los procesos de violencia y resemantizar términos emblemáticos de

los movimientos y políticas públicas de Derechos Humanos. El trabajo se propone, además, contribuir a la construcción y el sostenimiento de las memorias colectivas de la última dictadura.

El análisis adopta la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Van Dijk (1999) entiende el discurso como una práctica social atravesada por relaciones de poder y concibe esta herramienta como un medio para descubrir las estrategias de legitimación que los grupos dominantes ejercen sobre los grupos dominados. El autor sostiene que el nivel léxico resulta el más controlado por la ideología, puesto que la selección de sustantivos y adjetivos describe positivamente al grupo propio y negativamente al grupo ajeno. Esta polarización entre un nosotros y un ellos organiza la representación ideológica del mundo y orienta los modelos mentales de quienes reciben el mensaje. El análisis se centra, en consecuencia, en el nivel semántico del discurso.

En la actualidad, nos encontramos frente a un gobierno, presidido por Javier Milei, abiertamente negacionista que legitima la circulación de discursos sociales (Angenot, 2010) que niegan, relativizan o justifican el accionar represivo del Estado en la

última dictadura cívico militar. Esto permite poner en discusión, nuevamente, construcciones sociales y colectivas con el afán de contar la “historia completa” y volver a instalar la idea de que hubo una “guerra sucia”.

Por ello, en este contexto de disputas por las memorias y de políticas neoliberales que atentan con los principales Derechos Humanos, se vuelve indispensable sostener el lema “Memoria, Verdad y Justicia”. Por un lado, para sostener las memorias colectivas que venimos construyendo luego de la vuelta a la democracia; y, por otro lado, para refutar, argumentativamente, el avance negacionista. Según Feierstein, en esta nueva versión recargada podemos definir tres iniciativas principales. La primera de ellas es el ataque a los principales símbolos de las memorias sociales y colectivas, como sucede con la negación de la cifra de los 30000 detenidos/as desaparecidos/as; la segunda, consiste en un proceso de inversión de roles de víctimas a victimarios, o de victimización de los perpetradores; y, la tercera es una equiparación de los procesos de violencia. En el discurso de Victoria Villarruel podemos detectar, desde el primer enunciado, como funcionan estas tres iniciativas que define Feierstein, e instalan los temas de la “memoria completa” y la “guerra sucia” que organizan la macroestructura discursiva. En conjunto, sostenemos que el objetivo de Villarruel es relativizar el accionar represivo (genocida y clandestino) del Estado durante el período 1976-1983, a partir de la inversión de roles, la equiparación de los procesos de violencia y la resemantización (o apropiación ideológica) de

términos emblemáticos de las políticas de Derechos Humanos.

Por ejemplo, Villarruel no niega directamente la reconocida cifra de los 30000 desaparecidos/as y detenidos/as, pero contrapone un número que detenta exactitud. “Hubo 17380 víctimas (del terrorismo)”. A esto se le suma la repetitiva caracterización de las organizaciones de izquierda como “terroristas” o “terrorismo”. Esta selección léxica no es arbitraria, sino que intensifica los significados de quienes son las víctimas y quienes los terroristas.

A lo largo del discurso, el énfasis está puesto en presentar los hechos y designaciones negativos hacia “ellos” más que en presentar las acciones positivas y autodenominaciones positivas para el “nosotros” que enuncia. En lo que refiere a nuestro análisis esto sugiere que una de las principales estrategias ideológicas y discursivas de este discurso es poner el foco en el accionar de las organizaciones de izquierdas e invertir los roles de quienes son los terroristas y quienes las víctimas, enumerando largas listas de acciones/delitos cometidos. Cabe destacar, que la construcción de un enemigo interno, el subversivo, fue elemental para legitimar el golpe de Estado, sembrando el odio y el terror en la sociedad. Hoy en día, podemos verlo en la polarización: derecha e izquierda. Así, para nuestro preside, el que no está de su lado es zurdo, “kircho”, ñoqui, entre otras denominaciones, y hay que combatirlo. Así lo dice Victoria Villarruel, también, en el siguiente fragmento:

Hay que estudiar al enemigo, no podemos combatirlo si no sabemos cómo piensa, cómo es, cómo va a accionar, no podemos adelantarnos a sus acciones y aunque no tengamos los medios no estamos en condiciones de combatir si no tenemos ese conocimiento profundo de quienes son y como cómo se comportan.

En la constante utilización de antítesis se construye una alteridad violenta que le permite equiparar los procesos de violencia y redirigir la carga afectiva de “víctimas” al sector opuesto. Además, en términos de opacidad, se instala la sospecha de ¿y si no son tan víctimas (las víctimas del Estado genocida)? Y, directamente proporcional la sospecha de ¿y si el Estado, realmente, estaba resguardando a la población? A los fines de minimizar o poner en discusión las condenas dictadas a los represores/perpetradores del genocidio.

El presente trabajo constituye un avance de una investigación más amplia sobre discursos negacionistas que circulan en la actualidad. El análisis crítico del discurso de Villarruel en la Iberoesfera 2022 aporta evidencia empírica sobre el funcionamiento de las estrategias negacionistas identificadas por Feierstein: el ataque a los símbolos de la memoria colectiva, la inversión de roles y la equiparación de los procesos de violencia. Frente a este avance negacionista, el Análisis Crítico del Discurso ofrece herramientas para identificar y refutar estas estrategias, contribuyendo así a la defensa argumentativa de las memorias colectivas construidas desde la vuelta a la democracia.

Referencias:

Feierstein, D. (2018). *Los dos demonios (recargados)*. Buenos Aires: Marea.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1999). "El análisis crítico del discurso". *Revista Anthropos*, 186, 23-36.

Van Dijk, T. (1994). "Discurso, poder y cognición social". *Cuadernos*, 2(2). Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Videojuegos y memorias en disputa: “Vigilia”

Valentina Sara Conte

valentinasconte@gmail.com

Paloma Pagano

palomapagano@gmail.com

Julieta María Vismara

jmvismara7@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Memoria - Videojuegos - Comunicación

La presente exposición tiene como objetivo realizar un recorrido de la experiencia de investigación, realización y difusión del videojuego Vigilia, como también del acercamiento a ciertas reflexiones sobre los procesos políticos, sociales y tecnológicos donde el juego se encuentra inmerso. Vigilia está realizado dentro del marco de un Trabajo Integrador Final (TIF) de producción de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario. Desde sus inicios concebimos a este producto como un diseño narrativo en sintonía con las subjetividades contemporáneas, apostando a la potencialidad de un soporte como el videojuego de interpelar a un público diverso, atravesado por procesos de avances tecnológicos y de digitalización.

Contexto de producción

Para dar inicio a este proyecto, aún antes de comenzar a desarrollar el videojuego propiamente dicho, realizamos una investigación y nos apoyamos en bibliografía académica que le proporcionó sustento y profundidad teórica. A partir de la

concepción de Foucault (1996), pensamos en un sujeto constituido y atravesado por su cultura, su historia y las relaciones de poder características de su contexto, con capacidad de agencia y transformación. A partir de esa conceptualización, nos situamos en la era del Game (Baricco, 2019), donde la cultura digital transformó la forma en que construimos significados: lo rápido, lo accesible y lo interactivo predominan sobre lo lineal y lo fijo. Entendemos que el valor del videojuego se constituye como el modo paradigmático de percepción del mundo, característico del nuevo milenio. En este contexto, las memorias colectivas -siempre en disputa, dinámicas y atravesadas por tensiones (Jelin, 2002)- requieren nuevas estrategias para sostenerse y resignificarse. Por ello, nuestra búsqueda fue la vinculación de los lenguajes digitales (transversales a las subjetividades contemporáneas) con las narrativas sobre nuestra historia nacional a partir de la realización de un videojuego, por ser capaz de intervenir en esa disputa desde su potencia inmersiva y su centralidad cultural actual.

Inspiración en “La Vigil”

Así fuimos creando lo que hoy es Vigilia, un videojuego de narrativa ficcional inspirado en la historia de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Dicha institución, que se encuentra en un barrio de la zona sur de Rosario, fue declarada Sitio de Memoria en 2015 en el marco de la Ley Nacional N° 26.691 de Declaración de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado. Esta distinción reconoce a La Vigil como un espacio atravesado por la represión desplegada durante la última dictadura cívico-militar y contribuye a preservar la memoria de los hechos ocurridos en él. La declaración adquiere especial relevancia al considerar la magnitud y el alcance del proyecto que encarnaba La Vigil antes de su intervención militar en 1977 como experiencia educativa, cultural y social de carácter comunitario que reunía escuelas, biblioteca, editorial, museo, observatorio astronómico, universidad popular, servicios de salud y espacios recreativos, entre otras iniciativas. Más que un conjunto de instituciones, La Vigil constituía un proyecto integral basado en la democratización del acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, inspirado en los principios de las pedagogías de la liberación. Su reconocimiento como Sitio de Memoria permite no solo recordar la violencia ejercida sobre la institución y sus integrantes, sino también recuperar el valor histórico, político y pedagógico de una experiencia que buscó ampliar derechos y fortalecer la participación social. La experiencia también es un claro ejemplo del desguace patrimonial y el genocidio cultural que le significó a muchos espacios culturales la última dictadura cívico militar.

En esta historia tan vasta encontramos una potencia lúdica donde el desafío comunicacional fue encontrarle lo lúdico a la historia. Poder construir símbolos, objetos, espacios que puedan contar una historia sobre nuestro pasado reciente.

Proceso de desarrollo

Como primera instancia nos vimos sumergidas en un proceso de investigación sobre el pasado y el presente de la institución, durante el cual recabamos información, archivos, fotografías, bibliografía, entre otros. Además, realizamos visitas guiadas en el edificio de La Vigil y creamos lazos con trabajadores y miembros de la Comisión Directiva, quienes prestaron entusiasmo y apoyo al proyecto desde el primer momento. Asimismo, durante esta primera instancia realizamos un grupo focal con participantes de una de las visitas guiadas, quienes brindaron perspectivas que enriquecieron el desarrollo posterior del videojuego.

A partir de esa base comenzamos a desarrollar el diseño del videojuego o Game Design. Creamos un sistema de niveles, una narrativa, personajes, misiones y espacios. Fuimos creando un gameplay donde se puso en juego la información, las sensaciones, las percepciones propias y de terceros que habíamos recabado durante el proceso de investigación, creando símbolos y signos dentro de una narrativa ficcional que tomó elementos de la historia adaptados a la interfaz y soporte de un videojuego 2D.

Se decidió, en esta instancia, que se trataría de un videojuego en 2 dimensiones, con perspectiva top-down y estética pixel art. Tomando como base testimonios reales acerca de los tiempos de la intervención dictatorial en La Vigil, decidimos que la narrativa tendría dos grandes momentos: un presente luminoso y alegre donde se vislumbra a su vez el pasado pujante de la institución, y un corte a un oscuro pasado intervenido por la última dictadura cívico-militar. Diseñamos un personaje principal, que encarna cada jugador/a, y un personaje secundario que cumple el rol de guía a través de los distintos espacios y niveles con el objetivo de dar a conocer la historia.

Cada “tiempo” tiene sus cualidades estéticas propias y fuertemente diferenciadas entre sí, con el objetivo de crear una disonancia, una extrañeza y una sensación de alerta y miedo en los y las jugadores.

Con la llegada de dos nuevos miembros al equipo de desarrollo, con los roles de programación y arte, fuimos reestructurando y modificando elementos de la narrativa y del diseño tanto sonoro como gráfico, que continuamos iterando cada vez que realizamos un nuevo testeo o muestra pública del juego.

El videojuego

Vigilia tiene como personaje principal a Quime, una adolescente que se queda dormida en el colectivo y despierta frente a la Biblioteca Vigil.

Ese desvío pronto se convierte en el inicio de una aventura inesperada, ya que, al entrar a la institución en busca de un teléfono, encuentra uno que la transporta al pasado, al oscuro período de la intervención de La Vigil por parte de la última dictadura cívico-militar argentina.

Atrapada en ese tiempo, deberá recorrer los pasillos de la antigua biblioteca, resolver enigmas y moverse con cautela bajo la constante sensación de una vigilancia omnipresente. Solo desentrañando los secretos del lugar podrá encontrar la forma de regresar al presente.

Al ser un videojuego del género RPG (Role Playing Games), la exploración de los espacios es fundamental para el desarrollo del personaje de Quime, que se va a vislumbrando mediante sus auto-diálogos y su relación con el entorno y con Constancio, el personaje secundario.

Difusión y recepción

Entre noviembre de 2025 y abril de 2026 participamos de la convocatoria UNR Game Lab, impulsada por el LET (Laboratorio de Experimentación Tecnológica) y la Incubadora de Industrias Culturales pertenecientes al Área de Ciencia y Tecnología de la UNR. En dicha convocatoria recibimos acompañamiento económico para poder continuar y mejorar nuestro videojuego y mentorías con especialistas en todas las áreas que intervienen en su desarrollo (sonido, programación,

narrativa y diseño). Es una convocatoria con enfoque en la experimentación, lo cual significó una etapa de desarrollo, aprendizaje e iteración que permitió mejorar la propuesta.

La experiencia en la convocatoria no solo implicó un fortalecimiento material del proyecto, sino también su inserción en un ecosistema de producción local, en diálogo con otros equipos y referentes del sector. Esto nos permitió validar decisiones, revisar enfoques y proyectar el videojuego en una escala mayor, tanto en términos de calidad como de alcance.

Fue gracias a esta convocatoria y a nuestro vínculo con diversas instituciones, entre ellas, la misma Vigil, que se fueron sucediendo diversos eventos e instancias de exposición del videojuego, que nos brindaron la oportunidad de testarlo tanto con la comunidad y con nuestro público objetivo. Algunos de esos eventos fueron el X Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (COPUCI), la Inauguración de Costa Nueva en la Tecnoteca de Rosario, la apertura del Museo de la Memoria de Rosario en ocasión de la Noche de los Museos, la Noche de las Ideas en la Alianza Francesa de Rosario, entre otros eventos ocurridos entre los meses de diciembre de 2025 y mayo de 2026.

A su vez, la popularización de Vigilia en el marco de los 50 años de la última dictadura nos llevó a tener una amplia participación en medios de comunicación, tanto televisión, radio y streaming. Algunos de ellos, que deseamos destacar, fueron entrevistas en TELEFE Rosario, en Radio Mitre, RTS Medios, DW Español, Radio Wox, Radio UNR, Diario La Capital de Rosario, Diario El Ciudadano, entre otros.

Además, en mayo de este año recibimos de mano de la diputada provincial Claudia Balagué una Declaración de Interés firmada por la Cámara de Diputados de la provincia de Santa Fe. Por su parte, en el mes de junio se hizo efectiva la Declaración de Interés Municipal, expedida por el concejal Leonardo Caruana y votada por el Concejo Municipal de Rosario.

Reflexiones

Tanto los eventos en los que participamos como las convocatorias y becas, así como el interés de los medios de comunicación, de los diversos organismos gubernamentales y la amplia aceptación de la sociedad misma constituyen hitos que consideramos de gran valor para el proyecto. Vigilia es un videojuego que entretiene, que provoca reflexiones e interrogantes en sus jugadores y que abre la curiosidad a un universo de sentidos, nuevo para muchos.

Vigilia es una respuesta a la lectura de procesos culturales, políticos y sociales en los que nos vemos inmersos. Es una apuesta a la búsqueda de abrir el juego a sentidos y preguntas e invitar a cada jugador/a a que, desde una experiencia inmersiva, realice una interpretación de los hechos históricos del pasado reciente a la vez que vivencia su propia narrativa ficcional.

Referencias:

Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.

Foucault, M. (1996). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Serie Mediaciones, Editorial Gedisa, Barcelona.

García, N. (2017). El caso Vigil. Rosario: UNR Editora.

Jelin, E. (2002). "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?" En *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Ley 26.691 de 2011. *Preservación, señalización y difusión de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado*. 29 de junio del 2011.

Estudiantes, subversivos, exterminados

Negacionismo, aporofobia y la educación como acción política transformadora

Yazmin Pinazo

pinazoyazmin@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Estudiantes, subversivos, exterminados

El presente ensayo argumentativo se encuentra enmarcado a partir de la propuesta de la cátedra de Investigación Educativa I Contextos y Prácticas Educativas, correspondiente al segundo año programado para la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). El eje elegido para avanzar en la elaboración del ensayo es: "Aporofobia y discursos de odio, categorías para pensar los procesos de vulneración social."

Los interrogantes en los que me basé para problematizar en mi escrito son: ¿Quiénes y de qué modo construyen y legitiman discursos de odio en el actual contexto sociopolítico local, argentino? Y ¿De qué modo la educación, como acción política transformadora, puede intervenir en desnaturalizar las relaciones de opresión y de destrucción de la vida en todas sus dimensiones?

Para concretar semejante tarea he seleccionados los textos de la Unidad 1. Los mismos son: Las configuraciones del odio. Apuntes para una historia

argentina de Alejandro Grimson y Menara Guizardi; Comiendo papas fritas baratas de Michael W. Apple, Emilio Martínez Navarro: "Aporofobia", en: Jesús Conill (coord.): Glosario para una sociedad intercultural, Valencia, Bancaja, 2002, pp. 17-23 y Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia de Adela Cortina. Dichos textos serán puestos en tensión con los datos de la empiria de los "Itinerarios por la actualidad" brindados por la cátedra.

Dichos itinerarios son: "La misión de Victoria Villarruel: convertir a los genocidas en víctimas" y "El Museo Sitio de Memoria ESMA fue declarado Patrimonio Mundial de la Unesco". Éstos los relacionaré con el recurso audiovisual de Trueno y Víctor Heredia: TIERRA ZANTA.

Para comenzar mi escrito, voy a focalizar en los hechos ocurridos en nuestra historia el 24 de Marzo de 1976.

Dado que, ése momento es el punto de inicio del denominado Proceso de Reorganización Social, con el objetivo de un supuesto ordenamiento de la sociedad, pero que, por el contrario, terminó por fragmentar la trama social, cultural y política que se estaba consolidando.

Palabras clave:

Derechos Humanos - Memoria - Educación

A finales de los años sesenta, Argentina experimentaba un notable desarrollo económico y social. La clase media disfrutaba de un bienestar económico y una aparente tranquilidad

social. Sin embargo, lo más destacable de esta época era la creciente organización de las clases subalternas. Obreros, estudiantes, artistas y otros sectores de la sociedad comenzaban a unirse en movimientos culturales y políticos, creando una red de solidaridad y lucha por mejores condiciones de vida.

Estos movimientos sociales representaban la búsqueda de un futuro más justo y próspero. Sin embargo, fueron percibidos por los militares como amenazas al orden establecido. “En el cono Sur ... notamos un creciente rechazo hacia los sectores populares emergentes, particularmente en países como Argentina ...” (Grimson y Guizardi, 2021, p. 116)

El régimen militar interpretó estos movimientos como subversivos y peligrosos. Esta percepción errónea fue la base sobre la cual se justificó la implementación del terrorismo de Estado.

El Proceso de Reorganización Nacional (nombre autocomplaciente de la dictadura cívico-militar) fue un periodo de interrupción brutal de la trama social. El terrorismo de Estado, que duró más de siete años, fragmentó la sociedad argentina de múltiples maneras. No sólo infundió un miedo paralizante en la población, sino que también logró una especie de consenso basado en el terror. La gente, atemorizada por la posibilidad de represión, acordaba en la peligrosidad de cualquier intento de emancipación.

La perversión moral del régimen se camufló bajo la apariencia de justicia, utilizando excusas para legitimar métodos de tortura y desaparición. Se difundió la idea de que era necesario secuestrar y torturar a cualquier persona sospechosa de tener vínculos con la subversión. Los “encargados de mantener el orden” facilitaron la desaparición y muerte clandestina de quienes consideraban una amenaza. “Nosotros no matábamos personas, matábamos subversivos”, declaraba uno de los responsables, como si luchar por derechos fundamentales fuese un delito y ellos fuesen alguna clase de héroes y no aquello que Martínez Navarro (2002) [denomina] “demonios estúpidos” ... que practican, o aprueban que se practique, la suprema exclusión: el asesinato. No hay empobrecimiento mayor ni marginación más grande a la que se pueda someter a alguien que excluirle irreversiblemente del mundo de los vivos. No hay aporofobia más peligrosa que la que sueña con eliminar a todas las personas a las que los poderosos consideren un estorbo.

Este disfraz de los luchadores sociales como subversivos permitió blanquear el terrorismo estatal y legitimar las formas brutales de castigo contra los “disidentes”. Esta narrativa contribuyó a la desaparición de aproximadamente treinta mil personas, en un contexto en el que la categoría de “subversivo” podía ser atribuida de manera arbitraria a quienes eran considerados una amenaza por el régimen. De este modo, el terrorismo de Estado extendió la persecución a personas con diversas trayectorias y actividades, construyendo una supuesta peligrosidad que permitía justificar la violencia, la persecución y la desaparición.

El régimen militar llegó a deshumanizar a sus enemigos, calificándolos como no-humanos para justificar sus atrocidades. A través de la palabra “subversivo”, los militares y sus secuaces encontraban excusas para la violencia extrema. Este proceso de deshumanización no sólo permitía las atrocidades, sino que también intentaba borrar de la conciencia social la humanidad de las víctimas. Según Grimson y Guizardi (2021) el odio no puede existir sin la construcción de “otros”, es decir, la percepción de personas, grupos o entidades como diferentes o amenazantes. Esta construcción de la otredad es fundamental para la maquinaria del odio, que opera en diversas gradaciones que van desde la ignorancia hasta formas extremas de violencia física e incluso de exterminio como en éste caso.

La fábrica de otredades, por lo tanto, abarca tanto a grupos históricamente discriminados como a nuevas formas de jerarquización social que emergen en contextos contemporáneos. Esta fabricación no solo perpetúa divisiones sociales, sino que también legitima y normaliza la discriminación y la exclusión de aquellos considerados como “otros”.

Mediante el miedo se erradicó toda idea de derechos, ya sea en expresarse de cualquier forma, ni hablar de los reclamos, todo acallado por el terror. La meta de la acción de los militares consistía en exterminar a los “guerrilleros” y acallar a la sociedad entera a través de un bombardeo psicológico destinado a quebrantar los lazos sociales para instalar el individualismo y la desconfianza extrema.

Una de las formas utilizadas para instrumentar el miedo era la desaparición, la cual traía como consecuencia la incertidumbre, inacción y temor de

los familiares y amigos de los afectados. No tan solo por la causa de estos, sino por el alcance que sus acciones pudieran tener para el desaparecido si es que aún estuviese con vida. Se temían los efectos de hacer una denuncia o movilizarse para averiguar el paradero del mismo. En el recurso audiovisual que escogí, Trueno y Victor Heredia reflejan y mencionan su “pena por los panas desaparecidos”.

Cómo si esto fuera poco, se procedió a la censura y promoción de la autocensura, destrucción de material bibliográfico y violencia contra profesionales. Se procedió a la reforma del sistema educativo para que éste fuera coincidente con el régimen militar y sus programas. Los contenidos curriculares fueron vaciados para evitar el posible desarrollo de mentalidades críticas. A los universitarios, ya demasiado grandes para reformarse, se los reprimía y exterminaba.

Nuestra sociedad tenía conciencia de lo que ocurría, pero la violencia había llegado a tal grado que nadie se animaba a hablar; la intimidación era absoluta, llegando incluso al ya conocido pensamiento de “algo habrán hecho”. Pasó tiempo y fueron necesarias diversas luchas para que la sociedad pudiera salir de su negacionismo y, finalmente, volverse en contra de los militares y sus formas de opresión y tortura.

La herencia de aquel golpe de estado perdura en la Argentina contemporánea. Aunque han pasado décadas desde entonces, la memoria de quienes sufrieron directamente sus consecuencias sigue viva. La lucha por la justicia y la memoria histórica continúa siendo un compromiso fundamental para aquellos que creemos en un futuro más justo y

democrático. La frase “Nunca Más” resuena como un recordatorio constante de los horrores vividos y como un llamado a la acción para evitar que la historia se repita.

En el contexto actual, las posturas adoptadas por el presidente Javier Milei y las principales autoridades del país que niegan y relativizan el terrorismo de Estado son profundamente preocupantes y peligrosas. Esto ha sido notorio en el debate entre Victoria Villarruel, en el momento en que era candidata a vicepresidenta de Javier Milei.

Frente a Agustín Rossi, puso de manifiesto una postura alarmante respecto a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura militar en Argentina. En este evento, Villarruel sorprendió al presentar a Alejandro Amelong como una “víctima del terrorismo”, omitiendo completamente los hechos irrefutables que lo condenan como genocida.

Amelong cuenta con cinco condenas, incluidas tres a prisión perpetua, por su participación directa en actos de represión brutal durante el período más oscuro de la historia argentina. No solo fue responsable de crímenes atroces, sino que también utilizó propiedades de su familia como centros clandestinos de detención, donde se perpetraron torturas y ejecuciones sumarias.

El hecho de que Villarruel haya intentado presentar a Amelong como una víctima revela una preocupante falta de compromiso con la verdad histórica y una desafortunada manipulación de la narrativa pública. Ignorar las evidencias contundentes de sus crímenes y enfocarse en una falsa victimización distorsiona gravemente la memoria de las verdaderas víctimas del terrorismo

de estado. Este intento de rehabilitar la imagen de un genocida es no solo irresponsable, sino también peligroso. Minimizar o justificar los actos de quienes cometieron crímenes de lesa humanidad socava los principios fundamentales de justicia y memoria, indispensables para el fortalecimiento de la democracia en Argentina. Desde una perspectiva de derechos humanos, esto implica sostener el reclamo de verdad y justicia, sin equiparar las responsabilidades de quienes fueron víctimas del terrorismo de Estado con las de quienes lo ejercieron.

El discurso oficial del gobierno de Milei retoma y resignifica los valores centrales de la dictadura: dismantelar los lazos sociales, desarticular la organización y la movilización, eliminar las disidencias, reducir los derechos humanos, debilitar la protección estatal y modificar el régimen económico. Además, se promueve la noción de que es necesario sacrificar derechos e instituciones democráticas para que alguien imponga el orden. Este tipo de retórica es no solo regresiva, sino que también es un grave riesgo para la estabilidad democrática y la cohesión social.

Mi elección de profundizar en el eje temático acerca de los discursos de odio se basa en mi experiencia personal dentro de las Fuerzas Armadas. Esta experiencia me ha brindado una perspectiva única sobre cómo estos discursos se manifiestan y se perpetúan en las instituciones claves para la seguridad y defensa del país. Durante años, he sido testigo de comentarios y actitudes que reflejan un desprecio por los derechos humanos y una justificación implícita de la violencia estatal.

Martínez Navarro (2002) [sostiene que] “no resulta difícil para los poderes fácticos presentar a los pobres como los culpables de cualquier problema social, puesto que la situación de debilidad que atraviesan les impide, por definición, toda defensa frente a la calumnia”. Este mismo principio se aplica al discurso oficial que minimiza los crímenes de la dictadura, presentando a las víctimas y a las disidencias como amenazas que justificaban los “excesos” cometidos.

Los comentarios que he oído desde mi adolescencia en la Fuerza Aérea reflejan una visión distorsionada de la historia de la Dictadura Cívico-Militar que atravesó Argentina entre 1976 y 1983. Esta visión, compartida por el actual presidente, describe ese período como una “guerra contra terroristas en la cual se cometieron excesos”. Este tipo de narrativas no solo son históricamente inexactas, sino que también perpetúan un ciclo de violencia y represión que amenaza con repetirse si no se confronta adecuadamente. En este sentido, caracterizar lo ocurrido como una “guerra” en la que simplemente se produjeron “excesos” minimiza la responsabilidad del Estado y desdibuja el carácter sistemático de los crímenes cometidos durante la dictadura. Esta perspectiva no solo resulta históricamente inexacta, sino que también contribuye a sostener discursos que relativizan el terrorismo de Estado y dificultan la construcción de una memoria basada en la verdad y la justicia.

Los efectos de estos discursos de odio y la negación del terrorismo de Estado son profundamente dañinos para la sociedad. En primer lugar, legitiman la violencia y la represión como métodos aceptables de control social y político. En

segundo lugar, generan una profunda desconfianza hacia las instituciones democráticas y los derechos humanos. Por último, socavan los esfuerzos por construir una sociedad más justa y equitativa, al perpetuar una visión de la historia que justifica la violencia y la exclusión.

La reciente declaración del Museo Sitio de Memoria ESMA como Patrimonio Mundial de la Unesco representa un hito crucial en la preservación de la memoria histórica de Argentina. Este reconocimiento internacional no solo valida la importancia del sitio, sino que también garantiza que las atrocidades cometidas durante la última dictadura militar jamás sean olvidadas. Como ciudadana argentina, comparto totalmente esta decisión, convencida de que es esencial recordar nuestra historia para no repetirla.

Mi experiencia personal en la Fuerza Aérea ha moldeado profundamente mi percepción sobre la gravedad de los delitos de odio los cuales son, “actos criminales motivados por la intolerancia y el sentido de superioridad del agresor... implican ...una infracción penal o administrativa.” (Cortina, 2017, p. 30) cometidos durante la dictadura.

En 2021, mientras trabajaba en un nuevo departamento de la Fuerza Aérea, fui testigo de una realidad que nunca podré olvidar. Un día, se nos ordenó limpiar el tercer piso de la I Brigada Aérea en Palomar, Buenos Aires. Lo que encontré allí me conmovió profundamente.

Al llegar a ese tercer piso, me encontré con un escenario perturbador. Las paredes estaban manchadas de sangre vieja, algunas con cadenas incrustadas. Los pisos estaban sucios, no había

espejos, y las ventanas estaban enrejadas y aseguradas. En el baño, una bañera de madera evocaba las torturas descritas por los sobrevivientes, quienes relataron cómo eran ahogados y torturados en lugares similares. A diferencia del Museo ESMA, este sitio no había sido convertido en un museo ni declarado Patrimonio Mundial. En cambio, estas historias fueron silenciadas, cubiertas con pintura y relegadas al olvido.

Este hallazgo fue un punto de inflexión para mí. Mientras mis compañeros limpiaban sin inmutarse, yo no podía dejar de pensar en las víctimas. Me sorprendía ser la única que parecía percibir la atrocidad de lo que estábamos viendo. Mi percepción de la Fuerza Aérea y del espacio en el que trabajaba cambió irrevocablemente. Al mes, decidí renunciar, incapaz de seguir entrando en ese lugar y soportando los comentarios despectivos de superiores que se burlaban de los “zurdos” que habían estado allí.

La experiencia me hizo reflexionar profundamente sobre la importancia de preservar la memoria histórica. Los sitios como el Museo ESMA son esenciales para educar a las nuevas generaciones sobre los horrores del pasado y para honrar a las víctimas. Sin embargo, muchos otros lugares, como el tercer piso que menciono, permanecen en la sombra, sus historias ocultas y sin reconocimiento. Ésto ha resonado en mi mente cuando Trueno menciona en Tierra Zanta que “hay verdades que el gobierno nos esconde”.

Es crucial que como sociedad trabajemos para traer a la luz estas historias silenciadas. Debemos asegurar que todos los sitios de tortura y detención sean

investigados, documentados y, cuando sea posible, preservados como recordatorios de nuestra historia.

La educación juega un papel vital en este proceso. Necesitamos enseñar a pensar críticamente sobre nuestro pasado y proporcionar a los estudiantes herramientas para cuestionar y entender las narrativas históricas.

La escuela, como institución fundamental en la formación de ciudadanos, ha demostrado ser un espacio de gran poder e influencia social. Esta importancia quedó patente durante los periodos de dictadura, donde el régimen vio necesario silenciar y reprimir a las instituciones educativas. Si la escuela no tuviera relevancia, no habría sido objeto de persecución y censura. En las universidades, epicentros de pensamiento crítico y libre, se vivió una represión intensa, lo cual subraya el temor de los regímenes autoritarios al poder transformador de la educación.

En primer lugar, es crucial reconocer que la educación tiene el potencial de ser una herramienta de cambio social. Sin embargo, este potencial solo puede materializarse si las condiciones en las que se imparte son las adecuadas. Un discurso político que prioriza la educación debe necesariamente traducirse en una inversión tangible en el sistema educativo. De lo contrario, se transforma en una mera retórica vacía de significado. La coherencia entre el discurso y la acción es esencial; no puede haber una verdadera prioridad en la educación si los salarios de los docentes no son dignos, si las infraestructuras escolares son deficientes, y si los recursos educativos son escasos.

Es evidente que cuando algo es realmente importante, se le cuida y se le destina los recursos necesarios para su desarrollo. La educación merece dinero, esfuerzo y trabajo. Merece que se invierta en la formación continua de los docentes, en la mejora de las instalaciones escolares, y en la provisión de materiales didácticos actualizados y adecuados. Sin esta inversión, la calidad educativa se ve irremediabilmente comprometida y, con ella, el futuro de la sociedad.

El valor que una sociedad atribuye a la educación puede medirse, en gran parte, a través del valor que otorga a los salarios de sus docentes. Los docentes no solo son los transmisores de conocimiento, sino que también son los formadores de las futuras generaciones de ciudadanos. Por lo tanto, el salario de los docentes es un indicador claro y tangible del aprecio y la prioridad que se da a la educación en una comunidad. Este es un aspecto que debe ser considerado de manera integral, nunca separado del contexto comunitario en el cual las escuelas operan.

Por otro lado, es fundamental cuestionar hasta qué punto un sistema educativo puede realmente subsanar las desigualdades sociales cuando no cuenta con “instituciones y organizaciones que refuercen el reconocimiento de los sin poder” (Cortina, 2017, p. 54) La escuela, aunque poderosa, no opera en un vacío. Se encuentra en un contexto económico, político y social en el que se encuentra. Así, para que la educación sea verdaderamente transformadora, debe estar acompañada de políticas públicas que aborden las desigualdades estructurales de la sociedad. Solo de esta manera,

la escuela puede cumplir con su rol de agente de cambio y reparación social.

Como futura educadora, las efemérides del mes de marzo representarían una oportunidad invaluable para reflexionar sobre aquellas propuestas pedagógicas al abordar los contenidos de la historia reciente. El 24 de marzo, aniversario del Golpe de Estado en Argentina, es un momento crucial para recordar y analizar los hechos que ocurrieron en nuestro país, hechos que aún resuenan con dolor en nuestra memoria colectiva. Es esencial que, aunque la pena sea grande, no miremos para otro lado. Hoy elijo estar aquí, en este momento y en este lugar, pensando la educación como una práctica social, histórica y situada. Una educación que no es neutral ni aséptica, sino comprometida y, en este sentido, profundamente política.

Marzo es un mes clave en la vida de quienes valoramos la docencia, ya que, año tras año continuamos saliendo a las calles para manifestar por el derecho a salarios dignos y condiciones adecuadas para enseñar y aprender. Estas manifestaciones no son solo una lucha por derechos laborales, sino también una declaración de nuestro compromiso con una educación de calidad que respete y valore a los docentes y a los estudiantes.

La enseñanza de la historia reciente, especialmente de eventos traumáticos como el Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, es fundamental para comprender nuestro presente y evitar repetir los errores del pasado. Es un acto de memoria que busca justicia y reparación.

Además, es importante recordar que la educación es una práctica social inserta en el contexto en

el que se desarrolla. Es por ello que, en un futuro, mis propuestas pedagógicas deberán ser situadas, es decir, deberán tener en cuenta las realidades y necesidades de los estudiantes y sus comunidades. “El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma”. (Michael W. Apple, 2003, p. 50).

A lo largo de la historia, hemos visto cómo los discursos de odio han legitimado y desencadenado los peores crímenes contra la humanidad. Desde los genocidios hasta las persecuciones políticas y sociales, el odio propagado mediante las palabras y acciones ha tenido consecuencias devastadoras. Hoy en día, estos discursos siguen prosperando en muchas formas, difundidos desde personas influyentes hasta ciudadanos comunes. Ante esta realidad, es imperativo actuar de manera decidida y firme. La acción debe comenzar con el uso responsable de las palabras y el respeto absoluto de los derechos humanos.

Si bien la libertad de expresión es un pilar fundamental de cualquier sociedad democrática, “es irrenunciable en una sociedad abierta, en la que se puedan expresar y escuchar las diferentes voces” (Cortina, 2017, p. 31). Dicha libertad debe estar sustentada en valores universales como la tolerancia, el pluralismo y la igualdad. Las palabras tienen poder, y su uso conlleva una responsabilidad enorme. La forma en que se utilizan y el propósito con el que se pronuncian pueden construir o destruir. Por eso, es crucial que la base de cualquier

estrategia contra el odio sea una educación inclusiva y accesible para todos.

Si consideramos que el odio no es innato, sino aprehendido a través de nuestras experiencias y las tramas relacionales que construimos, nos confrontamos con una pregunta profunda y crucial: ¿es posible desaprender lo aprendido, incluso cuando está arraigado en nosotros o heredado por generaciones? Pensar en la respuesta me lleva a reconocer el papel fundamental que desempeña la educación en este proceso. La educación no solo como transmisión de conocimientos, sino como una herramienta para modificar nuestras percepciones y valores más profundos.

Al elegir mi futuro como profesional de la educación, también elijo enfrentar la responsabilidad de cuestionar mis propias creencias y prejuicios, y de cultivar una conciencia crítica sobre cómo nuestras acciones y palabras impactan en los demás. Desaprender el odio implica un viaje de autodescubrimiento y autocritica dado que tal como lo dice Cortina (2017) la aporofobia tiene ... raíz biológica, ... bases cerebrales y sociales que, afortunadamente, pueden ser modificadas, y los caminos más adecuados para esa transformación son la educación, entendida en sentido amplio, y la construcción de instituciones económicas, políticas y sociales capaces de fomentar el respeto a la igual dignidad de cada una de las personas concretas.

La reflexión sobre la posibilidad de desaprender el odio nos invita a imaginar un mundo donde la empatía y la comprensión mutua prevalezcan sobre el miedo y la intolerancia.

Es un llamado a la acción individual y colectiva para construir un futuro más justo, donde la educación desempeñe un papel fundamental en la transformación de nuestras sociedades. Desde esta perspectiva, el objetivo es construir condiciones sociales basadas en la justicia, la igualdad, el respeto por los derechos humanos y el reconocimiento de las experiencias y memorias de quienes han sido víctimas de la violencia y la vulneración de derechos.

Referencias

- Grimson, A. y Guizardi, M. (2021). *Las configuraciones del odio. Apuntes para una historia argentina*. Ediciones Luxemburg.
- Apple, M. (2003). *Educación, identidad y papas fritas baratas*. Losada.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Martínez Navarro, E. (2002). “Aporofobia”, en: Jesús Conill (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja.
- Bulletini, A. (19 de septiembre de 2023). “El Museo Sitio de Memoria ESMA fue declarado Patrimonio Mundial de la Unesco”. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/589566-el-museo-sitio-de-memoria-esma-fue-declarado-patrimonio-mund>.

Transmisión generacional de militancia estudiantil

Violeta Gonzalez

violetag94@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Transmisión - Subjetividad - Militancia

Introducción:

Los movimientos estudiantiles tienen un rol fundamental en la historia política y social, siendo ubicado como sujeto político activo principalmente desde la Reforma Universitaria de 1918. Atravesó diferentes reivindicaciones, formas organizativas y métodos que se fueron transformando en las diferentes generaciones, teniendo hasta la actualidad una preponderancia relevante.

Si bien existen vastos estudios acerca de la historia del movimiento estudiantil argentino, resulta interesante indagar desde una perspectiva psicoanalítica, cómo los ideales, las identificaciones, los modos de militancia y prácticas son transmitidos y a la vez se reinventan a través de las generaciones. Estos procesos dan cuenta de la transformación de los modos de militancia estudiantil, que se reformulan en función de las coyunturas históricas, políticas y sociales de cada período.

A través del recorrido teórico y con entrevistas a militantes y activistas estudiantiles de diferentes generaciones, partiendo del año '76 a la actualidad, se reconstruyeron procesos de lucha y su transmisión de generación en generación.

En este sentido es que se buscó el hilo conductor de las reivindicaciones y cuáles son los ideales, experiencias, identificaciones que se transmiten y se renuevan con el objetivo de describir una transmisión intergeneracional lograda.

Además, esta investigación tiene un gran interés en la articulación con diferentes sectores, pudiendo pensar desde el psicoanálisis, con aportes de la psicología social, la psicología institucional y la sociología.

Objetivo general:

- Analizar los indicios de transmisión y transmisión lograda entre cinco generaciones de militantes estudiantiles universitarios, desde la última dictadura cívico-ecclesiástica-militar hasta la actualidad.

Objetivos específicos:

- Analizar las experiencias, ideales y valores que los militantes y activistas consideran centrales en su participación, y cómo estos elementos se han transmitido entre generaciones.

- Examinar la influencia de diferentes espacios que intervienen en los procesos de transmisión (familiares, educativos, simbólicos, culturales etc.).
- Examinar las marcas subjetivas y las resignificaciones que cada generación produce sobre las formas de militancia heredadas.

Metodología

La modalidad que se llevó a cabo fue la de investigación cualitativa. Se trabajó con una selección de cinco casos que fueron definidos a partir del problema de investigación y de los objetivos del estudio. Los entrevistados elegidos corresponden a militantes organizados o activistas independientes. El criterio que unificó la selección fue su participación activa en los procesos de lucha universitaria durante su recorrido académico, involucrándose a través de una intervención crítica frente al orden institucional vigente, ya sea a través de agrupaciones políticas, espacios independientes, instancias de movilización estudiantil o conflictos universitarios. Se trabajó en un rango temporal aproximado de 50 años, se consideró esta periodización para observar las perspectivas intergeneracionales, lo cual permitió estudiar los indicios de transmisión y transmisión lograda, además de las implicaciones subjetivas en los procesos. A través de entrevistas semidirigidas y con particular interés en identificar las frases significativas y los significantes que cobran

importancia en los discursos de los participantes, se pesquisarón estos procesos de transmisión.

Marco teórico

La perspectiva teórica se centra en los conceptos aportados por Jacques Hassoun (1996). La transmisión será entendida como el pasaje intergeneracional de ciertos elementos simbólicos, culturales, afectivos o ideales. Es por esto que Hassoun (1996) propone el concepto de transmisión lograda, ya que no implica simplemente la entrega de contenidos, sino la apropiación de los mismos como un proceso singular, abierto y creativo, es decir: a la articulación del sujeto con su propio deseo: producir un efecto subjetivante. Hassoun (1996) piensa a la transmisión lograda como aquella capaz de tomar lo heredado para reinventarlo y que no se reduzca a una mera repetición de nuestros antecesores. Las experiencias pasadas no se repiten como tal, sino que abren la puerta para que cada sujeto aporte en torno a sus propias vivencias, tomando así un color propio y a su vez, continuar la inscripción a futuro de esas genealogías.

A su vez, el concepto de Ideal del Yo elaborado por Sigmund Freud (1921) nos proporciona el planteamiento de que los colectivos o las masas se sostienen a partir de lazos afectivos e identificaciones. En este sentido, el ideal del yo refiere al conjunto de valores e ideales internalizados que orientan la conducta de los sujetos, esta noción permite pensar cómo ciertos

ideales políticos y colectivos adquieren relevancia subjetiva y pueden ser transmitidos y resignificados entre distintas generaciones de militantes.

Silvia Bleichmar (2009) aporta al debate sobre las nuevas formas de subjetividad que se van construyendo en torno a las épocas y las respuestas que surgen alrededor de ellas. Las experiencias que atraviesan los sujetos moldearán subjetividades, es decir, influyen el entorno familiar, educativo, pero así también el clima de época aportará representaciones que atraviesen al sujeto. La autora dice que la subjetividad, a lo largo de la historia, ha sido regulada por los centros de poder que definen al tipo de individuo necesario para la conservación del sistema y conservación de sí mismo. (Bleichmar 2009). “Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades” (p 96; 2009). Estas nuevas subjetividades sólo podrán establecerse bajo nuevos modos discursivos y de redefinición de la relación del sujeto con la sociedad de la cual forma parte y la cual quiere de un modo u otro modificar.

Para ampliar esta conceptualización se tomó el concepto de Corposubjetividad elaborado por Enrique Carpintero (2014), quien propone que la subjetividad será moldeada por el aparato psíquico, lo orgánico y la cultura. Se entiende entonces que toda producción de subjetividad es corporal en el interior de una determinada organización histórico-social, es decir, toda subjetividad da cuenta de la singularidad de un sujeto en el interior de un sistema de relaciones de producción. Estas relaciones de producción actualmente tienen que ver con la forma de explotación del capitalismo y cómo la

dinámica privatista y de crisis recurrentes de las naciones crean profundas desigualdades y arroja a las poblaciones hacia la desazón y pobreza. Sin embargo, a través de las relaciones entre pares, la cultura también puede servir como soporte de los efectos del malestar y destructividad, ya que habilita a que los sujetos puedan crear comunidad y establecer lazos afectivos.

Por último se introduce a Cornelius Castoriadis, quien en su libro de 1975 “La institución imaginaria de la sociedad” desarrolla la categoría de lo instituido, es decir, los conjuntos de significaciones establecidas como las normas, leyes, tradiciones de una sociedad construidas a través de la historia. Por su parte, lo instituyente se expresa en las nuevas formas de transformar lo instituido. Es parte de la creación y el movimiento generando una fisura en el orden establecido, siendo una capacidad creadora de la psique que necesariamente debe combinarse con las articulaciones con otros sujetos o grupos, lo instituyente será producto de una praxis colectiva.

Hallazgos

Eje 1: Los indicios de transmisión lograda operando como marcas subjetivas

Se pudieron identificar diferentes indicios de transmisión lograda que se dejan entrever a través de los discursos de las y los participantes,

pensando que lo transmitido no es recibido de forma pasiva, sino que se tratan de elementos apropiados y reformulados.

Se identificó una disponibilidad psíquica para alojar aquello que les fue transmitido, sirviéndose de estas identificaciones que operaron como recurso simbólico. En los discursos de los participantes se reflejaron distintos significantes que se repetían y que cobraban un sentido de movimiento subjetivo con relación al contexto de época. Por ejemplo, la “inquietud”, que es reflejada como esa disposición al saber y al involucramiento en causas que incluso implicaron un alto riesgo de vida, como es el caso del militante en los años ‘70.

Son notables los cambios sociales, políticos y culturales en las diferentes generaciones y cómo ese factor determina las diferentes construcciones y producciones de subjetividades. En el caso los ‘70 con una militancia marcada por los “azos” nombrada por el entrevistado como años de “efervescencia”, la realidad contribuye, en la medida en que el sujeto esté disponible, a construir un desarrollo marcado sobre la militancia. Hay un involucramiento directo por parte de múltiples actores que sirven de modelos identificatorios para ser partícipes de una causa en común.

Algo similar se ve en el caso de los ‘80 ya que la participante vivió su infancia y adolescencia marcada por el proceso dictatorial, en una familia que pudo nombrar políticamente esos acontecimientos del orden del horror, permitiendo un orden simbólico para resignificar esa realidad.

En otros entrevistados se expresaron acontecimientos sociopolíticos en los que los

sujetos estaban involucrados y que fueron identificados como “impacto”, “choques”, “punto de quiebre”, etc. que generaban una revisión y cuestionamiento de la realidad instituida. Esos movimientos subjetivos posibilitaron habilitar a la pregunta, a la curiosidad, y por sobre todo al movimiento con otros en relación con una causa y a un ideal identificatorio, como ser, la defensa de los derechos humanos en general y de la educación pública en particular.

Es interesante notar el contraste que se marca cuando en los ‘70 y ‘80 se pensaba una militancia ligada a un cambio de régimen político. En el caso de las entrevistas que se sucedieron luego del retorno de la democracia vemos que esos primeros acercamientos a la política se posibilitan desde lo que se transitaba en las universidades. A esto podemos pensarlo en clave del ofrecimiento de la cultura y el cambio en el modo de militancia.

En los 2000 la participante expresa un primer acercamiento a la militancia a través de los debates académicos. En el caso de la década de 2010 pueden identificarse “choques” que desilusionan con el tipo de militancia de la política tradicional, que posibilitan una apuesta subjetiva, continuando la búsqueda activa para encontrar esas referencias. En la década de 2020 en la entrevistada se percibe el acercamiento territorial desde una beca de extensión universitaria y luego un involucramiento corposubjetivo por el conflicto general del presupuesto universitario.

Otro contraste que puede verse es cómo ese ofrecimiento orientado a lo político brindado desde el círculo familiar no está explícito en las entrevistas

de los 2000 en adelante, este desplazamiento podría vincularse con las transformaciones producidas por el terrorismo de Estado sobre las formas de participación política y los canales de transmisión generacional. Evidentemente hay un cambio, que es el de poder pensar una vida sin el acecho constante de la muerte por parte de las fuerzas del Estado. Las causas y los ideales son reformulados y la apertura hacia nuevas significaciones que transmiten ideales colectivos fueron propiciados desde la universidad y sus actores.

Los hallazgos permiten sostener que la transmisión lograda no opera como una reproducción lineal de experiencias, sino que se presenta a través de procesos de apropiación y resignificación en los que cada generación encuentra nuevas formas de involucramiento político a partir de lo heredado.

Eje 2: La transmisión intergeneracional articulada a la práctica política

Se observó que en todas las generaciones se percibe algo de lo heredado por décadas anteriores, con sus diferencias según las épocas. La intensidad y participación estudiantil muestran un compromiso con ideales de justicia social y de defensa de los derechos adquiridos en los marcos de los procesos de democratización universitaria. Se observan en las diferentes generaciones las apuestas subjetivas y renuncias a otros modos de vivir debido a las experiencias acumuladas.

La participación tiene una clara diferencia en épocas de dictaduras, momento en el cual el involucramiento conllevaba un riesgo explícito. Esto ayuda a entender

la intervención de generaciones más cercanas a la actualidad, las cuales han transitado un recorrido marcado por gobiernos democráticos, sin embargo, el compromiso con la universidad pública se mantiene. Esto se refleja en que el estudiantado realizó grandes manifestaciones en estos últimos tiempos, por ejemplo, las movilizaciones y tomas masivas en todo el país en 2018 y 2024, o su protagonismo en el movimiento feminista.

Entre los principales hallazgos que se evidenciaron se destaca que hay prácticas colectivas que son “tradiciones” en nuestro país y que no solo se transmitirán métodos, sino también experiencias. Las tomas de edificios son una de las medidas extremas que elige el estudiantado frente a situaciones límite que ponen en riesgo a la preservación y continuidad de la universidad pública, como ser la no democratización, el desfinanciamiento presupuestario y los recortes salariales a docentes. Es interesante notar cómo esas experiencias abren la posibilidad de fortalecimiento de los lazos libidinales, ya que en todas las entrevistas se menciona que, previamente, hubo diversos espacios de debate como asambleas y clases públicas.

Conclusión

La transmisión lograda entre generaciones es expresada como una forma de tomar lo ofrecido y heredado de cada época para reinventarlo en cada coyuntura, mediante el cual ideales, memorias y experiencias colectivas son reinterpretados y

actualizados por cada generación. La defensa de la universidad pública y de los Derechos Humanos son ejes transversales en todas las épocas. Algunas prácticas como clases públicas, manifestaciones y tomas se repiten y se adaptarán en relación a los conflictos.

Las coyunturas políticas y económicas, el capitalismo y el sistema patriarcal operan en la construcción de subjetividades. Puede verse que, en la unidad colectiva, en ese hacer en comunidad, se posibilitan otro tipo de lazos sociales y de ligazones libidinales que hacen de soporte para producir un tipo de sujeto que construye un lazo social que excede las lógicas individuales.

Referencias

- Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Carpintero, E. (2014). *El erotismo y su sombra. El amor como potencia de ser*. Topía.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. C. Carretero.
- Freud, S. (1921). “Psicología de las masas y análisis del yo”. *Obras completas*. Tomo XVIII. Amorrortu.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: La Flor.

Psicología del Desarrollo y Derechos Humanos

Luciana Mariñelarena-Dondena

lucianamd.psico@gmail.com

Daniela Silvera

danielansilvera@gmail.com

Ramón Sanz Ferramola

ramonsanzferramola@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Psicología del Desarrollo - Derechos Humanos
Sur Global

El presente trabajo busca analizar las particularidades de los procesos de desarrollo y su necesario vínculo con los Derechos Humanos en el Sur Global. Comenzamos por examinar la relación entre colonialismo y Derechos Humanos siguiendo las ideas Immanuel Wallerstein (2007) para luego reflexionar sobre los procesos de construcción de subjetividades en el contexto socio-político y económico del Sur Global.

En el marco del pensamiento decolonial nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué características tiene el proceso de construcción de subjetividades en el Sur Global?; ¿cómo el acceso a modos contrahegemónicos de pensar, como el pensamiento decolonial, puede influir o no en el proceso de construcción de subjetividades de nuestras/os estudiantes?; ¿los modos contrahegemónicos de pensar, como el pensamiento decolonial, influyen realmente en el proceso de construcción de subjetividades de niñas, niños y adolescentes en el Sur Global?

Tomamos la categoría de Sur Global del pensamiento decolonial para referirnos a los contextos de subalternidad que sufren las consecuencias del modelo político-económico hegemónico del

capitalismo, cuyos mayores beneficios quedan para el Norte Global en la injusta distribución de la riqueza que lleva adelante el Sistema Mundo Moderno Colonial (Gramsci, 1981; Quijano, 2000).

Aceptando la necesidad de transformación de las ciencias sociales, en general, y la psicología, en particular, este trabajo está imbuido en aquel espíritu de reapropiación contextual de teorizaciones que, a pesar de haber nacido en contextos del Norte Global, son importantes para la interpretación, comprensión y transformación de las condiciones contextuales sociopolíticas que atraviesan las subjetividades subalternas del Sur Global, especialmente de Latinoamérica.

Referencias

- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Era.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.

La territorialización de la memoria en Paraná

María Virginia Pisarello

mvpisarello@gmail.com

Rosana Maricel Ramírez

romaricel@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Territorio - Memoria - Paraná

Introducción

Este trabajo constituye un primer avance del Proyecto de Investigación (PI-A) “La territorialización de la memoria en el litoral argentino. Los sitios y marcas de la memoria en Paraná, Gualeguaychú y Concepción del Uruguay”, actualmente en curso en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). En esta oportunidad, el análisis se focaliza en las dinámicas y ejes vertebradores del proceso de territorialización de la memoria en la ciudad de Paraná. Dicha urbe, en su carácter de cabecera provincial, desempeñó un rol neurálgico dentro del entramado represivo dependiente del Segundo Cuerpo del Ejército entre los años 1975 y 1983.

Las políticas de memoria implementadas por las distintas agencias del Estado argentino -e impulsadas históricamente por los organismos de derechos humanos- han estructurado un complejo proceso de demarcación territorial desde la restauración democrática hasta el presente. Este devenir ha adoptado un carácter sinuoso y fragmentario a escala nacional (Besse y Escolar, 2019; Da Silva Catela, 2014), una tendencia de la cual la ciudad de Paraná no resulta ajena.

Como resultado de estas disputas y consensos, se constata la emergencia de diversas marcas territoriales (Jelin y Langland, 2003) -tales como la nomenclatura de calles, escuelas y plazas con los nombres de personas detenidas-desaparecidas, así como la señalización de enclaves estratégicos de la represión-. Estas inscripciones configuran el mapa de la memoria de Paraná y han fundamentado el reciente diseño de un circuito de memoria urbano, inaugurado en conmemoración del 50º aniversario del golpe de Estado mediante un trabajo cooperativo entre la UADER y el Municipio local (sobre el particular: <https://uader.edu.ar/novedades/colectivo-la-memoria>).

Desde una perspectiva cualitativa, consultamos fuentes orales, cartográficas y judiciales. Los juicios por causas de lesa humanidad que se substanciaron desde 2012 ante el Tribunal Oral Federal de esta ciudad probaron que hubo decenas de centros clandestinos de detención (en adelante CCD) que fueron emblemáticos dentro del funcionamiento represivo de la región. Estos CCD formaron parte de la red de más de 800 que funcionaron en la Argentina durante el período citado, y se encuentran en proceso de señalización. Atento a ello, a continuación desglosamos algunas cuestiones que

revisten interés para el trabajo en curso. En primer lugar, conceptualizamos la ciudad de Paraná como territorio de memorias del terrorismo de Estado; en segundo lugar, advertimos los modos en los cuales se articulan las memorias sociales a 50 años del Golpe de Estado; y finalmente, presentamos algunas reflexiones de cierre.

Paraná, un territorio contencioso

En este proyecto consideramos que la ciudad de Paraná puede ser entendida como un territorio contencioso (Cfr. Tobio, 2017) en el cual se dirimen en tiempo presente las luchas por la memoria del pasado reciente. Desde esta mirada, no corresponde pensar la ciudad como un tapiz donde se sobreimprimen memorias, puesto que la misma localidad fue producida por los mismos actores que fueron modelados por ella. En esta trama identificamos espacios de memoria que fueron contruidos al calor de la militancia desde los años setenta en adelante y otros configurados desde el poder. En ese sentido, cabe resaltar el icónico conjunto escultórico de Plaza Sáenz Peña, elaborado por la artista paranaense Amanda Mayor, que fue madre de detenidos/as- desaparecidos/as, y referente del movimiento de derechos humanos de la región. Por otra parte, es importante señalar que en la ciudad de Paraná, al igual que en el resto del país, la faz legal y la faz clandestina de la dictadura se corporizaron en el microcentro, como en el caso del Museo Provincial de Bellas

Artes “Dr. Pedro E. Martínez” que funcionó como CCD. También está el caso del Hospital Militar y del Batallón de Comunicaciones que conservan su fachada y funciones, aunque han sido intervenidos con diferentes señalizaciones.

Las memorias que se construyen en esta ciudad revelan que “en un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades” (Porto-Gonçalves, 2009: 127), donde se expresan memorias en disputa (Cfr. Jelin y Langland, 2003). Ahora bien, cuando focalizamos sobre las narrativas que circulan sobre la última dictadura cívico-militar no encontramos memorias sueltas sino memorias se engarzan dentro de una memoria emblemática que reifica el valor del “pago chico como remanso”, un lugar donde aparentemente “no pasó nada”. En efecto, esta memoria reconoce que “pasaron cosas que no necesariamente merecen ser recordadas” y es allí donde la labor artesanal de recuperación de las memorias colectivas adquiere otro espesor y traza nuevos desafíos.

La pesquisa para identificar esas memorias y reconstruir experiencias ha involucrado el relevamiento de planos y el trabajo con los fondos del Archivo del Registro Único de la Verdad de Entre Ríos. En el mismo sentido, los intercambios recurrentes con los miembros de la Asociación Civil de ex presos/as políticos/as y exiliados/as de Entre Ríos han aportado historias plurales y fragmentadas, que resisten cualquier encorsetamiento dentro de un relato oficial del terrorismo de estado o dentro de una memoria laudatoria del pasado. Por el contrario, esos diálogos nos remiten a lugares que aún no han sido señalizados, de los cuales se conservan

recuerdos fragmentarios que hilvanamos cual piezas de rompecabezas.

Las memorias territorializadas a 50 años del Golpe

El proceso de inscripción territorial de la memoria en Paraná ha estado signado por conflictos, desplazamientos y transformaciones desde el advenimiento democrático. No obstante, es viable afirmar que las prácticas orientadas a la cimentación de una memoria ejemplar (Todorov, 2013) registran antecedentes en el contexto mismo de la dictadura, cuando los organismos de derechos humanos de la región se constituyeron al calor del compromiso asumido por familiares de detenidos/as desaparecidos/as y de presos políticos/as, como así también por otras instituciones y personalidades.

Bajo el régimen democrático, la transición de una memoria literal -aquella subsumida en la rigidez del trauma original e intransmisible- hacia una memoria ejemplar -capaz de universalizar el sufrimiento para transformarlo en una categoría de análisis ético ante las injusticias del presente- guió el proceso de territorialización. Si bien se registran avances sustantivos en la identificación e intervención de diversos sitios del terrorismo de Estado, la ciudad de Paraná carece aún de un Espacio de Memoria unificado y permanente.

Conforme a ello, los enclaves de la represión se resignifican como lugares de memoria. Por

definición, estos espacios exceden la lógica tradicional de la musealización; actúan, en cambio, como dinamizadores del patrimonio tangible e intangible del trauma histórico en el contexto de una capital provincial. Consiguientemente, demandan la producción de una narrativa específica en permanente construcción, la cual se nutre de la memoria colectiva, la verdad jurídica dictaminada por los tribunales, la agencia de los movimientos de derechos humanos y las investigaciones gestadas en la región.

La dimensión artesanal de este proceso se evidencia de modo nítido al examinar las transferencias y producciones de los colectivos juveniles. En las sucesivas ediciones de las Jornadas de Jóvenes por la Memoria, los estudiantes de nivel secundario han producido conocimiento situado sobre espacios invisibilizados, tales como el funcionamiento de la Comisaría de La Baxada en su condición de CCD, aportando así a la descentralización de las narrativas urbanas de la memoria.

Reflexiones

La apropiación colectiva y la resignificación del terrorismo de Estado como dimensión ineludible de la historia nacional contemporánea persisten como un imperativo ético y epistemológico en la Argentina reciente. Este proceso halla su soporte material y simbólico en la inscripción de marcas urbanas, la señalización de sitios y la consolidación de espacios orientados a la pedagogía de los derechos humanos.

Dichas acciones han propiciado la emergencia de una cartografía social específica, un mapa donde intersectan las órbitas de lo íntimo y lo público para dar cuenta de las singularidades del proceso represivo en las escalas provincial y municipal.

En Paraná, la conmemoración del 50º aniversario del Golpe de Estado ha estimulado el desarrollo de iniciativas político-académicas orientadas a reincorporar de forma sistemática el terrorismo de Estado dentro de los relatos que configuran la identidad urbana. En este escenario, la Universidad Pública asume un rol activo mediante la articulación de líneas de transferencia e investigación junto con los colectivos de derechos humanos y el gobierno local. El horizonte común radica en avanzar hacia la construcción de una narrativa histórica situada que recupere, actualice y proyecte aquella memoria ejemplar que los actores sociales de la región vienen cimentando desde hace cinco décadas.

Referencias

- Besse, J. y Escolar, C. (ed.) (2019). *Políticas y lugares de la memoria. Figuras epistémicas, escrituras, inscripciones sobre el terrorismo de Estado en Argentina*. Miño y Dávila Editores.
- Da Silva Catela, L. (2014). "Lo que merece ser recordado... Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1(2), 28-48.
- Jelin, E. y Langland, V. (comp.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Siglo XXI.
- Tobío, O. (2017). "El nexo entre territorialidades contenciosas y no contenciosas: experiencia y vida cotidiana en la acción colectiva de la Argentina contemporánea". *Actas del VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Universidad Nacional del Nordeste.
- Todorov, T. (2013). "Los usos de la memoria" (M. Villasante Cervello, Trad.). *Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (10), 1-17. <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/09/Todorov.pdf>.

Reparar: la deuda pendiente de las sentencias

Relevamiento y análisis de las reparaciones ordenadas por la justicia federal argentina en delitos de lesa humanidad

Susana Beatriz Lombardi

lombardisu@gmail.com

Micaela Elisa Lombardi

micaelalombardi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Reparaciones - Sentencias - Dictadura

Una propuesta de investigación que nace de la práctica del litigio

La experiencia argentina en materia de justicia transicional constituye un referente internacional por los avances logrados en la investigación, juzgamiento y sanción de las graves violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Este proceso iniciado con el retorno de la democracia, mediante la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y el histórico Juicio a las Juntas (1985), estableció un modelo propio, sobre la base de la memoria, la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

Si bien el recorrido estuvo atravesado por períodos de retroceso institucional, particularmente a partir de las leyes de impunidad, Ley de Punto Final (Ley N° 23.492, 1986) y Ley de Obediencia Debida (Ley N° 23.521, 1987) y por los indultos de fechas 6 de octubre de 1989 y 29 de diciembre de 1990, dictados por el presidente Carlos Menem, que beneficiaron tanto a oficiales excluidos de dichas leyes como a integrantes de las Juntas

Militares previamente condenados; las posteriores declaración de nulidad (Ley 25.779, 2003) y de inconstitucionalidad por parte de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) en 2005 de estas normas, permitieron reactivar los procesos judiciales, posibilitando el juzgamiento a los responsables de los crímenes cometidos.

Desde entonces, los tribunales federales han dictado numerosas sentencias condenatorias en causas de gran complejidad, en todo el país. En este sentido, se destacan tres fallos de la CSJN que han sido fundamentales para permitir el avance de los juicios. En primer lugar, el caso Arancibia Clavel (CSJN, 24 de agosto de 2004), en el que se reconoció la imprescriptibilidad de la acción penal respecto de los delitos de lesa humanidad, con independencia de la fecha de su comisión. Luego, el caso Simón (CSJN, 14 de junio de 2005), que declaró la inconstitucionalidad de las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida; y finalmente, en Mazzeo (CSJN, 13 de julio de 2007), que declaró la inconstitucionalidad de los indultos, ejerciendo el control de convencionalidad. Estos fallos implicaron el alineamiento del derecho interno con el derecho internacional.

Este camino ha convertido a la Argentina en una referencia mundial en materia de juzgamiento de crímenes de Estado. Sin embargo, persiste una deuda vinculada con la dimensión reparatoria de las sentencias, que aún no ha sido abordada con la sistematicidad que merece.

Esta ponencia presenta los fundamentos de un Proyecto de Investigación (PI) en proceso de formulación en la Universidad Nacional de Moreno (UNM). La propuesta surge a partir de intercambios mantenidos entre abogadas y abogados querellantes en causas por delitos de lesa humanidad integrantes del colectivo “Mario Bosch”, del cual forma parte una de las autoras del PI. Allí identificaron desde la práctica cotidiana del litigio la necesidad de contar con información sobre medidas reparatorias de manera organizada, accesible y comparable entre causas y jurisdicciones. Las preguntas que impulsaron este proyecto fueron sencillas, ¿qué han pedido otras querellas y fiscalías? ¿Qué han ordenado los tribunales? ¿Se cumplió? Y revelaron como respuesta que la información no se encuentra unificada y ordenada. Y sin datos claros y precisos, resulta más difícil visibilizar, controlar y exigir el cumplimiento de las reparaciones.

Frente a un campo de estudio que históricamente ha concentrado su atención en las dimensiones penales de la persecución y sanción de los responsables, el objetivo de este trabajo se orienta a relevar, analizar y sistematizar las medidas de reparación (tales como actos de reconocimiento público, señalización de sitios de memoria, acciones de difusión, garantías de no repetición y otras formas de reparación simbólica y colectiva),

en tanto componentes clave de la justicia transicional. Sobre la base de las responsabilidades internacionales y la protección de los derechos fundamentales que tienen los Estados, en este caso el deber de garantizar los derechos humanos y específicamente el de reparar los daños.

Nos proponemos, como horizonte posible, examinar los pedidos de las querellas y las fiscalías, las decisiones judiciales y su grado de cumplimiento, y generar conocimiento útil para el ámbito académico, institucional y social, para luego ser plasmado en un dossier. Planteamos adoptar un abordaje mixto, que combina técnicas cualitativas con cuantitativas, a partir de una línea de trabajo sistemática centrada en el análisis de una jurisdicción y de un conjunto específico de sentencias allí dictadas. Formulamos comenzar con el relevamiento y análisis de las sentencias dictadas por la Justicia Federal de San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Entendemos que lograr la sistematización a nivel federal, resulta de una magnitud y complejidad que excede a las pautas y al objeto de estudio del PI, en tanto requiere de un trabajo mayor. Por ello, uno de los objetivos específicos que proponemos, consiste en promover la articulación con otras universidades, equipos de investigación y colegas que se interesen en la temática, a fin de ampliar y replicar esta experiencia en distintas jurisdicciones del país, para consolidar progresivamente una red de producción de conocimiento e incidencia a nivel nacional, de abordajes colaborativos y federales.

El marco jurídico: obligaciones internacionales y falta de monitoreo

Las medidas reparatorias que pueden ordenar los tribunales penales (como actos públicos de reconocimiento, señalización de sitios de memoria, publicación de sentencias, apertura de archivos, asistencia a las víctimas o garantías de no repetición, entre otras) encuentran su fundamento en el derecho internacional de los derechos humanos y responden al derecho de las víctimas, reconocido por la Corte IDH en numerosos precedentes como los Casos Barrios Altos vs. Perú (2001), Gelman vs. Uruguay (2011), García Lucero y otras vs. Chile (2013) y en los Principios y Directrices Básicos de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Víctimas a Obtener Reparaciones (Resolución 60/147, 2005).

Desde la reforma constitucional de 1994, por imperativo del artículo 75 inciso 22, los tratados, convenciones y pactos que versan sobre derechos humanos, han adquirido rango constitucional, conformando el llamado bloque de constitucionalidad federal. Entre ellos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) establece las obligaciones centrales de los Estados Parte de respetar los derechos y libertades reconocidos en ella, garantizar su pleno ejercicio y adoptar las medidas legislativas o de otro carácter necesarias para hacerlos efectivos.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), órgano encargado de interpretar la CADH, ha desarrollado una amplia doctrina sobre el alcance de las obligaciones estatales en materia de derechos humanos. Según sus pronunciamientos

y en aplicación de los instrumentos vigentes, los Estados tienen el deber de respetar absteniéndose de vulnerarlos por acción u omisión, como también la obligación de garantizarlos mediante la organización de todo su aparato institucional para prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones que se produzcan. En este marco, el deber de reparar exige cesar la violación, restituir derechos cuando sea posible, indemnizar a las víctimas y adoptar medidas que aseguren la no repetición de los hechos.

En el campo específico de la justicia penal, Lombardi y Taboada (2018) sostienen que una sentencia condenatoria que solo contemple penas resulta insuficiente en términos de justicia: “que la Sentencia Integral daría otra dimensión y profundidad a la Garantía de No Repetición, medida que apunta a poder construir un mundo mejor y que en nuestro país encarnó en el “Nunca Más”.” (p. 111). Kemelmajer de Carlucci (2013) profundiza en la clasificación de las medidas reparadoras en el sistema interamericano, señalando que esta jurisprudencia se aparta de una visión reduccionista (centrada en la mera indemnización) para tutelar de modo más íntegro la obligación de respeto y garantía de los derechos humanos.

El problema, que planteamos no radica en el marco jurídico, que entendemos es robusto y vinculante; pero sí que no se aplica de manera sistemática, que cuando se aplica no siempre se cumple, y que no existe ningún mecanismo que permita medir, monitorear ni exigir su cumplimiento de manera agregada y sistemática. Ese es precisamente el vacío que este proyecto se propone visibilizar y comenzar a llenar.

El vacío de información: una impunidad silenciosa

Entendemos, que el campo de las medidas reparatorias en la justicia transicional argentina es, hoy, un espacio poco explorado desde la construcción de referencias estadísticas y la investigación académica. El análisis jurídico se ha enfocado particularmente en los aspectos estrictamente penales de las sentencias, como determinación de la responsabilidad, calificación de los crímenes, individualización de penas, por sobre el contenido reparatorio que esos mismos fallos pueden y deben contener. Esta falencia implica que no contamos con información pública, sistemática y actualizada que permita conocer qué medidas reparatorias fueron pedidas por las querellas y/o la fiscalía en los juicios de lesa humanidad; cuáles fueron efectivamente ordenadas por los tribunales y con qué fundamentos; en qué medida fueron cumplidas; y qué obstáculos institucionales, políticos o burocráticos se interpusieron en su materialización.

Los recursos existentes, como el Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ), la Procuraduría de Crímenes contra la Humanidad del Ministerio Público Fiscal de la Nación (MPF), y los informes de organismos como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y Memoria Abierta, entre otros, son herramientas valiosas e imprescindibles, pero ninguna ha trabajado la sistematización de las reparaciones en sentencias penales, analizado la brecha entre lo pedido y lo otorgado, ni evaluado el estado de cumplimiento de lo ordenado.

Herencia Carrasco (2011) documenta la tensión estructural que enfrenta el sistema interamericano en materia de supervisión de cumplimiento de sentencias, precisamente porque la amplitud de las formas de reparación, en especial las medidas de derecho interno, genera dificultades de implementación. En nuestro país, esta tensión se reproduce con mayor vaguedad ya que las reparaciones ordenadas en sentencias penales internas carecen de procedimientos o dispositivos de monitoreo, a diferencia de los fallos de la Corte IDH, que cuentan con mecanismos de seguimiento.

En un proceso judicial de la magnitud del argentino, donde sus tribunales han dictado sentencias durante veinte años en causas que involucran miles de víctimas en todo el territorio nacional, frente a la ausencia de este recurso, el incumplimiento estatal se vuelve invisible y, por lo tanto, inimpugnabile.

Así, la ausencia de información sistematizada sobre las medidas reparatorias trae como consecuencias, por un lado, que las querellas no saben qué se ha logrado en otras jurisdicciones y, por tanto, no se puede aprender de esas experiencias; víctimas que ignoran su derecho a solicitar determinadas reparaciones; organismos que carecen de herramientas para monitorear el cumplimiento de lo ordenado; tribunales que no cuentan con antecedentes jurisprudenciales sistematizados para fundar sus decisiones; y por otro, un Estado que, en ausencia de seguimiento institucional, puede eludir sus obligaciones sin consecuencias visibles.

La investigación: objetivos, metodología y alcance

A través de este proyecto proponemos, en primer lugar, construir un dossier sistematizado de los fallos dictados en causas por delitos de lesa humanidad, identificando en cada caso las medidas reparatorias solicitadas, las efectivamente ordenadas por el tribunal, los fundamentos jurídicos invocados, y el estado de cumplimiento verificable. En segundo lugar, buscamos analizar la brecha entre lo solicitado y lo otorgado, y entre lo ordenado y lo cumplido, explorando los factores institucionales que producen esa brecha. Específicamente abordaremos la justicia federal de San Martín en la llamada Mega Causa Campo de Mayo (Expte. N° 4012/03), caratulada "Riveros, Santiago Omar y otros s/ privación ilegítima de la libertad, tormentos, homicidio, etc."

Metodológicamente, la investigación combina análisis jurídico-documental (lectura sistemática de sentencias), relevamiento de fuentes (entrevistas con querellantes, fiscales y funcionarios judiciales) y procesamiento de información estadística sobre el universo de casos. El carácter situado y acotado de la investigación, responde al volumen del objeto de estudio y a la necesidad de construir una metodología replicable. Uno de los objetivos del proyecto es promover la articulación con otras universidades y equipos de investigación para ampliar la experiencia a otras jurisdicciones del país, por ello, vemos propicio este espacio de encuentro federal.

La participación de estudiantes en la investigación, aporta a su formación metodológica y pedagógica.

Esperamos que esta experiencia permita a futuras y futuros profesionales pensar los procesos de justicia transicional de manera integral y comprometida.

Reflexiones finales: la universidad como productora de saber al servicio de la memoria

El estado de los juicios por delitos de lesa humanidad en Argentina atraviesa un momento crítico. Muchas de las personas sobrevivientes y testigos que sostuvieron los juicios de la primera etapa ya no están, por haber fallecido, o su estado de salud torna difícil su continuidad como actores del proceso, del mismo modo que, en atención a la edad que detentan los represores imputados, ya sea por deterioros cognitivos graves que puedan determinar la inimputabilidad del artículo 34, inciso 1° del Código Penal Argentino, o la muerte que genera la extinción de la acción penal en casos que se encuentran en trámite. El tiempo que pasa sin que las reparaciones se materialicen repercute sobre quienes esperan justicia desde hace décadas. Simultáneamente el proceso enfrenta los desafíos institucionales del presente, demoras en la tramitación, intentos de reducción de penas, y discursos negacionistas que tensionan lo hasta aquí conquistado.

La UNM ha demostrado que es posible construir una universidad comprometida, crítica y en clave de derechos. En este contexto, sostenemos que la Universidad tiene y puede asumir una

responsabilidad particular. La investigación académica puede contribuir a transformar la experiencia acumulada de años de litigio en un saber sistematizado, transferible y duradero. Este proyecto se propone ser, un aporte concreto al proceso de memoria, verdad, justicia y reparación que la sociedad argentina viene construyendo desde hace décadas, y por lo que falta aún.

Referencias

- Herencia Carrasco, S. (2011). "Las reparaciones en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". En M. Elsner (ed.) *Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos y Derecho Penal Internacional*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Kemelmajer de Carlucci, A. (2013). "Las medidas de reparación en las sentencias en las que la Argentina resultó condenada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos". *JA 2013-I*, N° 10, 68-91.
- Lombardi, E. F., y Taboada, A. S. (2018). "Reparación simbólica y sentencia integral. Ampliando el sentido de Justicia". *Revista de Derecho Penal y Criminología, La Ley*, VIII (7), 99-111.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*. Resolución 60/147 de la Asamblea General, 16 de diciembre de 2005.

Sistema educativo y desafíos de la democracia

Mercedes Molina Galarza

mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

María Angelina Maselli

angelina.maselli@fce.uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunos avances del proyecto de investigación denominado “El sistema educativo frente a las desigualdades sociales y los desafíos de la democracia. Sujetos, representaciones y prácticas en contextos de fragmentación social y revolución digital” (2025-2027), financiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo (Res. 1935/2025-R.).

El proyecto se inscribe en el terreno de la sociología de la educación, las pedagogías críticas y la educación para la democratización social, y retoma insumos conceptuales de las pedagogías feministas y decoloniales (Molina Galarza, 2023). Es continuación de proyectos anteriores en los que, sintéticamente, hemos estudiado:

- experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a la promoción de procesos de democratización social y al fortalecimiento de la ciudadanía y los derechos humanos, en ámbitos formales y no formales de enseñanza;
- esfuerzos dirigidos a mejorar el rendimiento académico, fortaleciendo las trayectorias educativas y la experiencia escolar de poblaciones socialmente desfavorecidas.

Consideramos a las desigualdades educativas como un correlato de la desigualdad social y nos interesa, particularmente, la búsqueda de alternativas al interior de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, incluyendo educación secundaria común, educación para jóvenes y adultos/as y experiencias en el nivel superior. Entendemos que el escenario educativo actual se caracteriza por una retracción del Estado, expresada en términos de ajuste del presupuesto educativo pero también, de abandono de sus responsabilidades, en detrimento de los derechos estudiantiles. Retomamos la idea de “pedagogías de la crueldad” de Rita Segato (2018) que revela cómo, en nuestras sociedades, hemos aprendido a ser indiferentes frente a los avances de las formas más extremas de violencia y despojo. Nos interesa enfocar, en paralelo, prácticas de “contrapedagogías de la crueldad”, orientadas a la construcción de lazo social, redes antipatriarcales, solidarias y de resistencia, que buscan el buen vivir no solo para las mujeres sino también para el conjunto de nuestras comunidades. Creemos que, en el presente, una tarea en común del movimiento de derechos humanos, las pedagogías de la memoria, los feminismos y las pedagogías críticas es precisamente la reconstrucción del tejido

Palabras clave:

Sociología de la Educación - Pedagogías de la Memoria - Educación para la Democracia

social, amenazado desde los tiempos de dictadura y fuertemente tensionado en estos tiempos de democracia.

El objetivo general del proyecto busca contribuir al análisis de los límites y posibilidades del sistema educativo para reducir las desigualdades y promover procesos de democratización, en contextos de fragmentación social y revolución digital. Los avances obtenidos hasta aquí se sitúan en diversos ejes, enfocando una serie heterogénea de representaciones y prácticas pedagógicas, en distintos niveles y modalidades del sistema educativo mendocino.

Compartimos, a continuación, resultados obtenidos en uno de los ejes de indagación: las prácticas de transmisión y elaboración del pasado reciente, en Gran Mendoza, en el ámbito de la educación secundaria común. Las dos dimensiones a través de las cuales se lleva a cabo el análisis consideran, por un lado, los modos en que las/os docentes conceptualizan el plan de exterminio que tuvo lugar en nuestro país, durante las décadas de 1970 y 1980, y por el otro, las estrategias pedagógicas puestas en juego en ese proceso de transmisión/elaboración del pasado reciente en el aula. La metodología de investigación ha sido cualitativa, a través de una serie de entrevistas en profundidad realizadas a docentes afines a perspectivas de derechos. Los hallazgos permiten revisar y poner en tensión los alcances de categorías desarrolladas por la investigación académica, ilustrando otros usos y conceptualizaciones en el ámbito de la enseñanza.

El análisis de los marcos conceptuales utilizados por las/os docentes permite afirmar que más allá

de la presencia, a nivel social, de discursos que de algún modo legitiman el plan de exterminio llevado adelante por el poder estatal en los '70 y '80 -y del eco que de esto se hace una parte del personal directivo y docente-, otros/as docentes sostienen, desde hace décadas, perspectivas afines a la plena vigencia de los derechos humanos y la defensa de las instituciones democráticas. En algunas entrevistas, surgió con claridad la referencia al campo de estudios de la "historia reciente", como marco general para trabajar en clase. En otras, emerge la noción de "terrorismo de Estado". En cualquiera de los casos, el adherir a una perspectiva de derechos hace que los/as docentes aborden y discutan en sus clases los alcances de los conceptos y sus diferencias con otras perspectivas, como el negacionismo o la "teoría de los dos demonios".

En el caso de la noción de "terrorismo de Estado", interesa destacar que se trata del concepto mayormente empleado al interior del movimiento de derechos humanos de Mendoza, junto al de "genocidio". El uso de "terrorismo de Estado" por parte de los/as docentes entrevistados/as no deja lugar a ningún tipo de culpabilización de las víctimas de la represión ilegal, ni a la minimización o negación de los hechos. Esto entra en tensión con algunas perspectivas academicistas que afirman que, a diferencia de "genocidio", los usos de "terrorismo de Estado" están estrechamente asociados a la idea de dos demonios. Los/as docentes entrevistados/as no hacen, mayormente, referencias a la perspectiva de "genocidio", pero abordan de manera crítica, en sus clases, el impacto simbólico y material del plan de exterminio y sus consecuencias hasta hoy. En conclusión, los conceptos de "terrorismo de Estado"

y "genocidio" no tienen un único sentido en ámbitos extraacadémicos, en la actualidad. La perspectiva de la "historia reciente" ha sido empleada en ámbitos académicos de manera asociada a la noción de dos demonios, pero tiene, también, otros usos en el campo de la enseñanza, afines a la defensa irrestricta de los derechos humanos.

En relación a las estrategias pedagógicas empleadas, surge una multiplicidad de recursos y fuentes, así como afinidad con la perspectiva dialógica promovida por Paulo Freire y con las propuestas de la pedagogía de la memoria (Minatti, 2013; Raggio, 2021). Así, el pasado no constituye un relato irrefutable que debe ser "depositado" en las mentes del estudiantado. En cambio, los saberes son importantes pero, también, los modos de abordarlos. No se trata de que la generación adulta transmita un "legado" como conjunto estático de saberes e interpretaciones sino, en cambio, de propiciar un intercambio entre generaciones, en un proceso de construcción de sentidos marcado por las necesidades del presente, que traen al aula las/os estudiantes. Por último, los/as docentes entrevistados/as han destacado la importancia de dar lugar a la emergencia de las emociones para abordar la experiencia histórica de la violencia represiva. Se trata de una manera de concebir los procesos pedagógicos en donde las emociones están presentes y se reconocen como parte del aprendizaje. Es allí, en la emergencia de una emocionalidad compartida, donde quienes aprenden y quienes enseñan pueden hallar puntos de encuentro que trascienden los límites intelectuales de marcos conceptuales a veces contrapuestos.

Referencias

- Raggio, S. (2021). "¿Qué hacen los jóvenes con el pasado? La experiencia de General Lavalle". *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, 13, 250-262.
- Minatti, A. (2013). "Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes". *Apertura*, 1(1), 1-9.
- Molina Galarza, M. (2023). "De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato". *Praxis Educativa*, 27, 2, 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Memoria e identidad

Patricia Miriam Rodriguez

miriamcarrizo3@gmail.com

Colectivo Temperley Tiene Memoria | Buenos Aires

Palabras clave:

Identidad - Silencios - Resistencias

El objetivo principal de este trabajo es analizar la configuración de las memorias y representaciones locales de un territorio perteneciente al conurbano sur de Buenos Aires, Lomas de Zamora, buscando las continuidades del pasado en el presente que van tejiendo una identidad local en concomitancia con los relatos del devenir nacional. Si bien no existe una interpretación única del pasado, sino que el recordar asume un carácter social y plural, tensionando la relación memoria-olvido, rupturas - continuidades del pasado, la memoria aparece sujeta a distintas intencionalidades y sentidos, dependiendo de los agentes sociales. Dichas evocaciones están relacionadas con las luchas sociales del presente, en distintos escenarios confrontativos.

Revisando el trayecto cronológico en relación a los conceptos memoria-identidad, las primeras manifestaciones de memoria-resistencia en el territorio la van forjando las Madres de Plaza de Mayo Lomas de Zamora hacia 1977, cuando un pequeño grupo de madres, reunidas en la iglesia Nuestra Señora de Fátima, luego en una Sociedad de Fomento del mismo barrio de Temperley hicieron circular la palabra en la búsqueda constante de sus hijos. En el juego antitético de silencios impuestos y memoria resistente, casi finalizada la dictadura

militar, las Madres de Plaza de Mayo Lomas de Zamora, junto a otros colectivos, transformaron el dolor privado en una demanda pública y política. Durante esa etapa contaban con la primera comisión de jóvenes que aportaban en el sostén de diversas actividades, entre ellas la organización del primer acto público sobre Laprida, la calle principal del distrito, hacia finales de la dictadura. También lograron la presentación de un Hábeas Corpus conjunto que reunía a muchos de los más de 400 casos de desapariciones forzadas en Lomas de Zamora.

Al decir de Elizabeth Jelin “las interpretaciones del pasado son claves en la reconstrucción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma”. En tal sentido, el trabajo de investigación de la historia lomense, encarado hace varias décadas atrás, sobre la memoria local, durante la década del 70 pretende poner en relieve las continuidades y rupturas en las períodos siguientes. La interrogación acerca de los sentidos del pasado y su relación con el presente es siempre un proceso subjetivo, activo y construido socialmente en diálogo e interacción. Por otro lado, la transmisión de la experiencia pasada supone una diferenciación entre dos subgrupos,

los que vivieron en carne propia la experiencia y a los que les fue transmitida la experiencia como un conocimiento cultural. En ese marco, reconstruir una memoria invisibilizada haciendo de nexo entre quienes fueron protagonistas de época y los que no, fue una de las tareas emprendidas por mí. Por ese motivo, la recopilación de distintos testimonios orales, fuentes escritas y archivos bibliográficos permitió recuperar la memoria de los compañeros detenidos-desaparecidos de Lomas de Zamora, también la historia de las organizaciones sociales y políticas, su dinámica y sus luchas en el territorio durante la década del 70. Dicho trabajo derivó en la publicación de los libros “Las ideas no se matan”, “Masacre de Pasco”, Turner, entre dos proyectos de país” y “La osadía de construir poder popular”. Estas distintas investigaciones pretenden interpelar sobre los usos de la memoria en clave de lo local, desenterrando las voces marginadas, los silencios y las luchas invisibilizadas durante los 70. Por otra parte, propone preguntarse por las rupturas y continuidades del pasado en el presente, y los distintos procesos que articularon las generaciones de los 70 y las nuevas generaciones en cuanto a la transmisión e intercambio de experiencias ya que no se trató de una transferencia lineal, sino de un proceso mutuo en el armado de identidades. Bajo esa premisa, el traspaso de experiencias de lucha de una generación a otra se vuelve notable en el caso de la llamada “Masacre de Budge”, ocurrida cuatro años después de la recuperación de la democracia, donde tres jóvenes de una barriada popular fueron asesinados a sangre fría por la Policía Bonaerense. El hecho demostró que los “escuadrones de la muerte” y las células policiales continuaban

operando y aplicando los mismos métodos de control social, persecución y aniquilamiento que utilizaba la dictadura. La Masacre de Budge marcó un punto de inflexión, porque fue la primera vez que un barrio completo se organizó, desafió las amenazas policiales, realizó marchas de antorchas y exigió justicia de forma colectiva. La presencia de jóvenes, adultos y militantes de otras épocas con su acervo histórico hicieron posible la organización vecinal y sentaron las bases para el surgimiento de organizaciones dedicadas a la defensa de los Derechos Humanos contra la represión estatal, como CORREPI. Los abogados defensores de las víctimas como León “Toto” Zimmerman reformularon la famosa frase de Rodolfo Walsh, quien en los años 70 se refería a la policía como la “secta del gatillo alegre”, adaptándola al término “gatillo fácil” para describir los fusilamientos cometidos por las fuerzas de seguridad del Estado. Al intentar fraguar un enfrentamiento para encubrir el crimen, el caso se convirtió en el primer hecho en democracia denominado “gatillo fácil”

Atendiendo a la relación memoria e identidad puede decirse que rebrotes resistentes del pasado reaparecieron en las décadas subsiguientes en forma atenuada, en algunos casos y en otros con mayor intensidad. En ese vaivén pendular, iniciada la década del 90, con la instalación de una segunda etapa del neoliberalismo que significó la frivolidad y despolitización de amplios sectores, el reservorio, lo constituyeron los trabajadores estatales de Lomas, un bastión de resistencia sindical y territorial frente a las políticas de ajuste y privatizaciones. ATE Sur Lomas, integrada su dirección por militantes de los 70, emergió como una corriente antiburocrática

que enfrentó los embates neoliberales en el territorio. De la misma manera Suteba y ferroviarios. Las distintas luchas de docentes, ferroviarios y estatales, en rechazo a la pérdida de conquistas históricas, la desocupación masiva, la flexibilización, el trabajo en negro aparecen reflejadas en el libro de mi autoría “Conurbano en rebeldía”.

Hacia fines de los 90, principios del 2000, la zona sur se conformó en uno de los epicentros del “movimiento piquetero”. Para el año 2001 como respuesta a la crisis económica y el desempleo surgió en Lomas, el MTL, organización piquetera creada por Alberto “Beto” Ibarra, histórico dirigente comunista de la zona sur del conurbano. Si bien el movimiento piquetero nació como una necesidad de organización desde las bases, el traspaso de memorias de una generación a otra no fue lineal sino un proceso de aprendizaje mutuo. Los antiguos militantes de los años 70 aportaron al movimiento piquetero experiencias en organización, clandestinidad, educación popular y estructuras de base, pero los activistas de los 90 y 2000 nutrieron a los veteranos con nuevas metodologías de acción directa y formas de subsistencia territorial.

Para el año 2002, la llamada Masacre de Avellaneda pone en evidencia rastros y continuidades del pasado con respecto a la Masacre de Pasco (1975). Ambas masacres aparecen atravesadas por un sinnúmero de marcas similares cuyo hilo conductor, Eduardo Duhalde, emerge como responsable político en ambos casos. Masacre de Pasco, ocurrida en marzo de 1975 fue el secuestro, tortura, fusilamiento y voladura de ocho militantes peronistas a manos de la AAA, en la

localidad de Temperley, Lomas de Zamora. Si bien ambas masacres difieren en relación al contexto histórico en el que ocurren. Masacre de Pasco se encuentra enmarcada durante la participativa década del 70', en un ámbito enriquecido por el aporte de distintas expresiones políticas, sobre todo en Lomas de Zamora, donde funcionó una suerte de usina de las disímiles manifestaciones militantes que luego tuvieron sus implicancias a nivel nacional. Masacre de Pasco fue un intento de paralizar la pulsión militante, al igual que Masacre de Avellaneda. Por otro lado, Masacre de Avellaneda, se ubica durante un proceso de repolitización de los sectores subalternos, clausurado en pleno auge del neoliberalismo, sumado a la irrupción de nuevas formas auto-organizativas en función de transformar las relaciones de dominación. En ambos casos se promovía la instalación de un nuevo paradigma social, distintas estrategias que apuntaban a cuestionar un sistema opresivo y arbitrario.

Entonces, si la identidad debe entenderse en relación al marco donde surge y se desarrolla, según los conceptos vertidos por Manuel Castells, para quien la identidad de un grupo es generada por la organización territorial que procesa los materiales de la historia, la memoria, con la clara intención de resistir el proceso de individualización y atomización social, generando así la formación de agrupaciones territoriales que, con el tiempo, producen un sentimiento de pertenencia y, en última instancia, una identidad cultural y comunal. De esa forma, atendiendo a dicha caracterización, la necesidad organizativa de muchos vecinos que reclamaban, ya avanzados los años setenta, el acceso al agua

y el saneamiento dio lugar, luego de la dictadura, a la organización "Agua para todos" que para el 2000 adquirió forma de movimiento, nucleando los reclamos de distintos barrios de Lomas. Conformado así, el Foro Hídrico se fue moldeando con todo un acervo cultural y social, proveniente de muchos de sus fundadores setentistas como Juan Walter, un cura tercermundista y fomentista, Víctor Frites, militante del Peronismo de Base, Fernando Musso, fomentista, Coco Delgado y Horacio Rovito militantes comunistas y tantos otros que imprimieron una identidad cultural y comunal. El libro "Foro Hídrico. Historia de las luchas por el agua y el saneamiento en el conurbano sur" relata la génesis del acceso al agua en Lomas de Zamora, el proceso de urbanización y la organización vecinal en función de conseguir los servicios básicos (gas, luz, agua, pavimento, cloacas, etc.) También, las luchas vecinales llevadas a cabo durante distintos momentos históricos y sobre todo la trayectoria del Foro Hídrico de Lomas de Zamora.

En cuanto a los sitios de memoria, constitutivos de un capital simbólico y material que permite el encuentro entre una comunidad, la memoria histórica y la construcción de su propia identidad, interpela a los actores sociales, instaurando un debate en la búsqueda de sentido en el presente. Así, la recuperación del Pozo de Banfield, centro clandestino de detención tortura y exterminio que funcionó entre 1974 y 1978, luego hasta mediados de los 90 como lugar de detención legal hasta su desafectación en 2006 fue producto de la lucha encausada por la Multisectorial Chau Pozo. Conformada a principios del 2000 fue una de las primeras organizaciones de derechos humanos

que a través de la movilización vecinal, logró que las autoridades cerraran definitivamente las dependencias policiales del Pozo de Banfield

Finalmente, a principios de 2018, con la clara intencionalidad de materializar una oposición a la retórica del olvido y el trauma, surgió la idea de ocupar el espacio público y romper, aunque sea efímeramente, la indiferencia del ritmo urbano. Así, un grupo de vecinos y diversas agrupaciones comenzaron a reunirse en la Sociedad de Fomento Villa La Perla de Temperley para rescatar la memoria de 31 compañeros- vecinos desaparecidos de los barrios de Villa Galicia, Villa La Perla y Villa Sastre. En conclusión, la colocación de las placas en el mástil de la Plaza Colón, dio surgimiento al colectivo "Temperley Tiene Memoria". Poco a poco, la conquista del espacio urbano, nació en principio, a través de las marcas de memoria en escuelas, esquinas, otras plazas y luego por medio de la creación de una feria barrial, entendida como un espacio que entretejía tramas comunicacionales y solidarias entre los vecinos. A lo largo del tiempo, la plaza se convirtió en escenario de distintas manifestaciones artísticas surgidas en el barrio, actividades culturales y talleres, también diversos colectivos como los de género, de DDHH, sindicales, ambientalistas, de discapacidad, jubilados, etc que hicieron oír su voz. La plaza Colón pasó a conformarse como un territorio de memoria donde los alumnos de las escuelas de la zona rompían silencios a través de sus producciones que socializaban en la esfera de lo público en determinadas fechas como el 24 de marzo y 16 de septiembre.

Durante los años posteriores, nuevos colectivos de memoria se sumaron a las actividades territoriales como la Subcomisión de Derechos Humanos del Club Atlético Banfield, Los Andes Tiene Memoria, Temperley Derechos Humanos. Y recientemente, Turdera por la memoria, agrupación barrial.

Referencias

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Castells, M. (2005). "La Era de la información: economía, sociedad y cultura". *El Poder De La Identidad*, vol. 2. México: Siglo XXI.

Rodríguez, P. (2010). *La osadía de construir poder popular*. Imprenta Chilavert.

Rodríguez, P. (2028). *Masacre de Pasco*. Pillku Ediciones.

Rodríguez, P. (2013). *Conurbano en rebeldía*. Editori.

Memorias situadas en la UNSL

Ana Laura Cesar

anauracesar101@gmail.com

Guillermina de la Rosa

guillitaderosa@gmail.com

Melina Masi

melina.masi@gmail.com

Juan Manuel Talia

juanmanueltalia@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Memorias - Universidad - Ex Centros Clandestinos de Detención

Introducción

Las universidades públicas argentinas han asumido en las últimas décadas un papel central en la promoción de los derechos humanos y en la construcción de políticas institucionales orientadas a fortalecer la memoria colectiva sobre el terrorismo de Estado. Estas acciones han trascendido las tradicionales funciones de enseñanza, investigación y extensión para constituirse en una dimensión transversal de la vida universitaria, expresada en políticas de memoria, programas de formación, proyectos de investigación y propuestas de curricularización de los derechos humanos.

En este marco, la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (RIDDDH-CIN) ha impulsado distintas líneas de trabajo orientadas a fortalecer la incorporación de la perspectiva de derechos humanos en las universidades, entendiendo que la formación universitaria no puede permanecer ajena a los debates sobre la memoria, la democracia y la construcción de ciudadanía.

El presente trabajo tiene por objetivo presentar los avances iniciales del proyecto “Memorias Situadas:

Producción de Recursos Didácticos Transversales UNSL”, una propuesta enmarcada en la Coordinación General de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de San Luis que busca contribuir a la producción de herramientas pedagógicas para la enseñanza de las memorias del terrorismo de Estado en la provincia. Particularmente, se describe la etapa inicial de diseño del proyecto, centrada en la construcción de una cartografía digital de los ex Centros Clandestinos de Detención y Tortura (CCDyT) que funcionaron en San Luis durante la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica y empresarial, y la propuesta de asesoría elaborada junto al Espacio de Memoria con una importante trayectoria como instancia de acompañamiento conceptual y metodológico.

Memoria, territorio y educación superior

Los procesos de construcción de memoria constituyen disputas permanentes por los sentidos del pasado. Siguiendo a Jelin (2017), la memoria

dista de ser una reconstrucción cerrada de los acontecimientos; es, en cambio, un territorio de luchas políticas y culturales. En él, múltiples actores despliegan un entramado de memorias plurales que compiten por definir qué se recuerda, a través de qué narrativas y con qué sentido para nuestro presente.

En la actualidad, estas disputas adquieren renovada relevancia frente a la circulación de discursos negacionistas y relativizadores de los crímenes cometidos durante el terrorismo de Estado. En este escenario, las universidades públicas trabajamos en asumir un papel activo en la producción y circulación de conocimientos que contribuyan al fortalecimiento de los consensos democráticos y la defensa irrestricta de los derechos humanos.

La educación superior posee una capacidad singular no sólo de articular investigación, docencia y extensión en la construcción de políticas de memoria, sino también debe tener como imperativo la articulación de acciones con la comunidad. Desde esta perspectiva, los procesos de abordaje en derechos humanos constituyen una oportunidad para generar experiencias formativas que vinculen los conocimientos académicos con las problemáticas territoriales y las memorias locales, tal como lo señala Abrate (2018):

Hoy, en tiempos en que los DDHH, entendidos tanto en sentido amplio como en sentido estricto, aparecen vinculados en nuestra región tanto a la experiencia de las dictaduras y a la vulneración de los derechos elementales como a las políticas neoliberales que restringen derechos individuales y sociales a amplios sectores de la población de modo creciente, se torna más relevante y necesario

fortalecer no solo las experiencias desarrolladas en cada ámbito institucional, sino también desarrollar trabajos cooperativos, interinstitucionales y en red. (Abrate, P; 2018:69)

La provincia de San Luis presenta una particularidad significativa en este campo: a diferencia de otros territorios de la Zona de Defensa III -como Córdoba o Tucumán, donde diversos ex-CCDyT fueron recuperados y transformados en espacios de memoria-, los centros clandestinos puntanos no han recibido una resignificación institucional. Por el contrario, muchos de estos inmuebles fueron demolidos, remodelados o con funciones ajenas a su pasado represivo. Esta ausencia de hitos físicos da cuenta de una realidad compleja y cambiante, donde los criterios para abordar el pasado y construir la memoria adquieren dinámicas locales específicas.

Esta situación genera importantes desafíos para la transmisión de las memorias locales, ya que dificulta la identificación territorial de los espacios donde se desarrolló la represión ilegal y limita las posibilidades de construcción de dispositivos pedagógicos vinculados a esos lugares.

El proyecto Memorias Situadas

Frente a este escenario surge el proyecto “Memorias Situadas: Producción de Recursos Didácticos Transversales UNSL”, cuyo propósito general consiste en construir un dispositivo interactivo que

permita reconocer, localizar y contextualizar los ex-CCDyT que funcionaron en la provincia de San Luis durante la última dictadura.

La propuesta parte de reconocer que los procesos de memoria adquieren sentidos específicos en cada territorio y que la reconstrucción de las experiencias locales resulta fundamental para comprender el alcance del terrorismo de Estado.

El proyecto prevé la construcción de una cartografía digital interactiva que reúna información histórica, documental, testimonial y geográfica sobre los distintos centros clandestinos identificados en la provincia. A su vez, se propone desarrollar recursos didácticos destinados a diferentes espacios educativos, favoreciendo la incorporación de estas temáticas en propuestas de enseñanza vinculadas a los derechos humanos.

La iniciativa contempla la recuperación de testimonios de sobrevivientes, familiares y referentes de organismos de derechos humanos; la sistematización de investigaciones académicas y documentos judiciales; la georreferenciación de los sitios identificados; y la producción de materiales pedagógicos que faciliten su utilización en ámbitos educativos.

De este modo, la cartografía no se concibe únicamente como una herramienta de geolocalización, sino como un dispositivo de memoria orientado a promover el conocimiento del pasado reciente y fortalecer la apropiación social de las políticas de memoria.

Una primera etapa de construcción: la propuesta de asesoría.

Actualmente el proyecto se encuentra transitando una primera etapa de desarrollo orientada a la construcción de criterios conceptuales, metodológicos y pedagógicos que permitan orientar el trabajo posterior de relevamiento y producción de contenidos.

En este marco, se elaboró una propuesta de asesoría con espacios de memoria de amplia trayectoria, instituciones que constituyan una referencia nacional en materia de recuperación de sitios de memoria, señalización de espacios vinculados al terrorismo de Estado y desarrollo de propuestas educativas destinadas a la transmisión de memorias. La asesoría fue pensada a partir de dos ejes centrales.

Bajo las premisas del primer eje, orientado a la “Construcción de memorias territoriales y relevamiento de sitios”, el acto de “escarbar” el territorio se configura a partir de los interrogantes de la genealogía. Como advierte Foucault (1996), desenterrar conlleva siempre el peligro latente de que estos elementos sean “recodificados o recolonizados” por las lógicas institucionales dominantes (p. 21), en este caso la represiva (ya que las instituciones aún vigentes siguen en poder del Ejército). Para contrarrestar este riesgo, esta investigación asume una resolución teórico-metodológica que concibe el conocimiento como un proceso “relacional y dialéctico de la complejidad de los procesos socioculturales” (Achilli, 2005, p. 60). En este marco, “escarbar” deviene un

instrumento clave: permite cruzar la identificación y el relevamiento de la trama represiva local con una “agudeza de la mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial” (Rockwell, 2009, p. 14). De este modo, la indagación sobre testimonios, archivos y causas judiciales no solo documenta los espacios, sino que visibiliza las tensiones territoriales y aquello que verdaderamente está en juego en la memoria.

El segundo eje, “Señalización, comunicación pública y transmisión de las memorias”, procura abordar los desafíos vinculados a la construcción de dispositivos de memoria capaces de interpelar a diversos públicos. En este sentido, incorpora discusiones sobre señalización de sitios, cartografías digitales, recursos pedagógicos y estrategias de apropiación comunitaria de las memorias.

La propuesta contempla dos instancias de trabajo entre equipos y un encuentro público abierto destinado a compartir la experiencia y promover un espacio de diálogo sobre memoria, territorio y educación en derechos humanos.

Aportes esperados y proyecciones

La construcción de una cartografía digital de los ex-CCyT de San Luis constituye una oportunidad para fortalecer las políticas universitarias de memoria desde una perspectiva situada. Al mismo tiempo, permite recuperar historias locales que muchas

veces permanecen dispersas o invisibilizadas en las narrativas más generales sobre el terrorismo de Estado.

La experiencia se propone contribuir a la generación de recursos pedagógicos innovadores que puedan ser utilizados en distintos niveles educativos y que favorezcan la incorporación de contenidos vinculados a memoria, verdad y justicia en los procesos de enseñanza.

Asimismo, el proyecto busca consolidar vínculos de trabajo entre la universidad, los organismos de derechos humanos, los espacios de memoria y las comunidades locales, fortaleciendo la dimensión pública del conocimiento producido en el ámbito universitario.

Aunque se encuentra en una etapa inicial, la propuesta permite reflexionar sobre el papel de las universidades en la construcción de memorias colectivas y sobre las potencialidades de las tecnologías digitales para la producción de nuevos dispositivos de transmisión de las memorias del pasado reciente.

Reflexiones finales

La construcción de memorias sobre el terrorismo de Estado en San Luis continúa siendo una tarea fundamental para las universidades públicas argentinas, especialmente en un escenario local complejo caracterizado por disputas, resistencias subterráneas y una notable vacancia de

estudios sistemáticos. Frente a los desafíos que plantean las prácticas de omisión, los discursos negacionistas y las disputas contemporáneas por las representaciones del pasado, resulta necesario generar propuestas académicas críticas. En el caso de la provincia de San Luis, donde el dispositivo represivo se estructuró bajo la Directiva N° 404/75 de la Zona de Defensa III (comandada por el Tercer Cuerpo de Ejército) y se consolidó a través de un esquema de mando compartido y disputas interagenciales entre el Ejército y la Fuerza Aérea, las huellas del terror adquirieron dinámicas fuertemente ligadas al control territorial. Por lo tanto, se vuelve imperioso articular investigación, enseñanza y extensión en clave de derechos humanos para contrarrestar las políticas de negación y el borramiento de las marcas territoriales.

El proyecto “Memorias Situadas” está centrado en la construcción de una cartografía digital de los diez ex Centros Clandestinos de Detención y Tortura (Ex CCDyT) identificados en San Luis capital y alrededores, y del desarrollo de recursos pedagógicos asociados. De esta forma, se busca contribuir a la visibilización de las memorias locales.

Mediante soportes interactivos y virtuales orientados a docentes y estudiantes de nivel secundario, se propone un abordaje consciente de la memoria que recupere archivos documentales y testimonios orales de sobrevivientes, promoviendo la formación de nuevas generaciones comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos a través de la pedagogía de la autonomía y la dialógica.

La instancia de asesoría proyectada con espacios de memoria de amplia trayectoria representa un primer paso en este recorrido y una oportunidad para nutrir el proyecto con experiencias acumuladas en otros territorios que han logrado consolidar Archivos Provinciales de la Memoria y avanzar en la estatización de Sitios de Memoria bajo el amparo de la Ley Nacional N° 26.691.

Restituir para Reparar

Belén Ascolani

belenascolani@gmail.com

Graciela Mandolini

gramandolini@yahoo.com.ar

Franca Bonifazzi

francabonifazzi@gmail.com

Federico Lopardo

lopardofederico@gmail.com

Horacio Filippi

hfilippi@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Verdad - Memoria
Reparación simbólica*

En el año 2022, la Universidad Nacional de Rosario, aprobó mediante el Consejo Superior la Resolución CS No 727/2022, que propone la creación del Programa de reconstrucción y reparación histórica y rectificación de Legajos de integrantes de la comunidad universitaria que fueron víctimas del Terrorismo de Estado, la inscripción en los legajos personales de la condición de personas integrantes de la comunidad universitaria a quienes se les haya privado ilegalmente de su libertad, desaparecidas, asesinadas o que se les hubiera sustraído su identidad y de los motivos que determinaron la interrupción de la relación con la Universidad, la digitalización de los legajos y la entrega de una copia a los propios interesados o a sus familiares.

Desde el año 2024, el Consejo Académico de Derechos Humanos del Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario puso en marcha el **Protocolo de Búsqueda Documental para la Reparación Histórica de Integrantes de la Comunidad Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Víctimas del Accionar Represivo Ilegal del Estado Argentino** en el período de 1968 (año en el que se funda la Universidad) a 1983.

El mismo establece el procedimiento de la Universidad Nacional de Rosario para realizar la búsqueda y reparación documental de los legajos de las personas integrantes de la comunidad universitaria de la UNR que sufrieron persecución, detención y/o desaparición por razones políticas, ideológicas o gremiales debido al accionar represivo ilegal del estado argentino durante ese período.

El Acto de Restitución de Legajos tiene la función de reivindicar la dignidad humana de aquellas personas que fueron víctimas de las graves violaciones a los derechos humanos que produjo el terrorismo de Estado, sobre todo teniendo en cuenta que la identificación de las personas como miembros de la comunidad universitaria se constituye en un rasgo identitario de las mismas. La Restitución es entendida como una Reparación y más allá de la forma en que se produzca la restitución, la reparación **siempre es simbólica**, porque no se repara lo que se perdió, sino que se hace una representación de la interrupción de la trayectoria vital de la persona. La reparación está vinculada más a un acto de justicia histórica que a la restitución de lo perdido, ya que ninguna forma permitirá volver a la situación anterior y las

consecuencias de la crueldad y el daño producido son irreparables.

La reparación es simbólica también, porque cada víctima y cada familiar establece su propia relación con dicho acto y le asigna su propio sentido, lo transforma y lo resignifica de manera singular.

Estas acciones contribuyen al reconocimiento público de las violaciones de derechos humanos cometidas por el propio Estado; muestran la responsabilidad de las instituciones estatales al asumir los imperativos de Memoria, Verdad y Justicia. Preservan la memoria histórica aceptando los hechos, al tiempo que comprometen al mismo Estado como garantía de no repetición. El perdón público, busca reestablecer la verdad y la dignidad de las víctimas y sus familiares.

La Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín”, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario decidió Instrumentar el Programa de reconstrucción y reparación histórica y rectificación de Legajos de integrantes de dicha comunidad que fueron víctimas del Terrorismo de Estado entre los años 1968 y 1983. Fue así que, en el marco de las conmemoraciones por el 24 de marzo, en el año 2025, se llevó adelante un Acto oficial en el que se hizo entrega de dichos legajos a sus familiares.

En este punto, es imprescindible resaltar que la restitución de legajos fue el acto culmine de una ardua e interesante tarea de indagación y resignificación histórica que previamente tuvimos que darnos hacia el interior de nuestra comunidad educativa. Algunos interrogantes con los que nos fuimos encontrando fueron:

- ¿Qué pasó en la Escuela Agrotécnica, por entonces Escuela Nacional de Agricultura, durante la dictadura civico-militar del '76?
- ¿Cómo impactó el Golpe de Estado en esta institución?
- ¿Quiénes fueron las personas (estudiantes, trabajadores) que directamente sufrieron las consecuencias de esa Dictadura?

Así, fuimos vislumbrando incipientes respuestas que hallamos en los relatos de personas cercanas a esta comunidad (graduados, trabajadores en función y jubilados, organismos de DDHH locales), que de manera confusa, por momentos, y más certeras en otras instancias, nos permitieron ir reconstruyendo parte de esa historia tan dolorosa pero cierta y aún tan viva en muchas personas.

Sin pretender ser investigadores o profesionales de la historia, sino simplemente un grupo de docentes, nodocentes y directivos de la escuela, fuimos revisando e intentando chequear la información que se nos iba presentando/“apareciendo”, para darles a esos legajos: identidad, rostros, nombres, narrativas.

Sus nombres empezaron a resonar en los papeles, sus rostros a aparecer en viejas fotografías de promociones graduadas que se encontraban colgadas en los muros y así sus historias empezaron a ser narradas nuevamente.

Víctor Jorge Bié, Hugo Antonio Bivi y Sergio Abdo Jalil (Alias: Turco/Turquito) habían sido estudiantes de nuestra Escuela, jóvenes que habían estudiado y habitado en la residencia estudiantil que aún funciona aquí, pibes/jóvenes que tenían sueños y

proyectos y que un día, por el accionar represivo e ilegal de un Estado Dictatorial fueron asesinados y desaparecidos.

Junto al personal de alumnado pudimos encontrar sus legajos, que por fortuna estaban intactos, con documentación que nos brindaba más información de sus vidas, sus lazos y sus historias. Datos que se sumaban a los que previamente habíamos podido chequear con el RUVTE (Registro Universal de Víctimas del Terrorismo de Estado).

Luego advino la sensible tarea de contactar a sus familiares. Hermanes, hija, nieto, sobrines, cuñades, primes. Personas que, conmovidas en diferentes puntos por el trágico devenir de sus allegados, tuvieron que continuar con sus propias vidas y hallar sentido a lo imposible de representar. Dolor, amor, enojo, miedo, resistencias, desconocimiento... muchas sensaciones que con el correr de las charlas que supimos darnos con ellos se pudieron ir expresando. Frente a tan conmovedor acto, nosotros como institución intentábamos sostener nuestra tarea lo más respetuosamente posible. Rememorarlos, recordarlos y hacer entrega de aquellos legajos, era una manera de devolverles un fragmento de sus historias como signo de reparación simbólica al dolor producido por el horror.

Sabemos que los efectos de reparación que el Acto de Restitución de Legajos de personas desaparecidas de nuestra comunidad educativa tuvo no fue solo para sus familiares. Toda la comunidad local de la ciudad de Casilda y de otras comunidades como Los Quirquinchos (de donde era

oriundo Hugo A. Bivi) aún hoy perciben el impacto de dicho acto.

Se plantaron árboles con placas recordatorias con sus nombres, como una metáfora “plantamos/ plantaron memoria en los sitios que ellos solían frecuentar. Se reavivaron historias, relatos, recuerdos que más que nunca reafirmaron que la memoria sigue viva, que el pasado constituye el presente y que por eso nos está “prohibido olvidar”. En definitiva, estamos convencidos que se infundió un poco más de justicia sobre hechos de la historia argentina que aún siguen doliendo. (Sobre algunas de estas repercusiones ahondaremos).

Podemos coincidir en que los derechos no son concedidos, sino que se conquistan. Y en el contexto que nos reunió para hacerle lugar a cada uno de estos jóvenes, podemos decir que, además de ser el resultado de la lucha de los pueblos, una vez conseguidos, los derechos deben ser defendidos.

El acto que llevamos a cabo no fue sólo una reivindicación del valor de la vida de **Víctor, Hugo** y **Sergio**, sino también una visibilización de la Memoria, la Verdad y la Justicia que deben ser siempre los fundamentos de toda nación que se defina como democrática.

Referencias

- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). *Memorias en conflicto en la escuela: La enseñanza de la historia reciente en la Argentina contemporánea*. FLACSO.
- Da Silva Catela, L. (2002). “El mundo de los archivos”. En J. Jelin (comp.) *Las marcas de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, J. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Nazar, M. (2018). “Archivos y Derechos Humanos: Los documentos de las instituciones estatales como herramientas de reparación y justicia histórica”. *Revista del Archivo General de la Nación*, 14(2), 45-68.
- Universidad Nacional de Rosario (2022). *Resolución del Consejo Superior N° 727/2022: Programa de reconstrucción, reparación histórica y rectificación de legajos de integrantes de la comunidad universitaria víctimas del Terrorismo de Estado*. UNR.

Tecnocapitalismo y derechos humanos

Verónica Cruz

veronica.cruz09@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

*Tecnocapitalismo - Derechos Humanos
Universidad Pública*

Introducción

Compartimos en esta ponencia reflexiones producidas colectivamente en el marco de la política de derechos humanos que desarrollamos en la Universidad Nacional de La Plata. Partimos de afirmar que los derechos humanos son un campo fundamental para comprender cómo las sociedades son afectadas por lo que Calveiro (2012) denomina las violencias de Estado: violencias que persisten en contextos democráticos y recaen sobre grupos específicos por efecto de la reorganización hegemónica del capitalismo a escala global.

Las memorias sociales vinculadas con el terrorismo de Estado, los conflictos políticos y económicos, y las demandas de verdad, justicia y reparación son sustantivas en este proceso, y su abordaje supone un trabajo con la historia reciente. Esta tarea, sin limitarse al análisis de acontecimientos próximos en el tiempo, permite visibilizar, problematizar y resignificar un pasado cuyos efectos no cesan de actuar en el presente.

Un presente que, según la autora, se caracteriza por la transición de un orden bipolar hacia un escenario global con componentes de autoritarismo, así como

por la consolidación del neoliberalismo como nueva fase de acumulación y concentración de bienes materiales e inmateriales. Este proceso impulsa la conformación de redes de poder transnacionales en las que confluyen actores estatales y corporativos privados que erosionan la autonomía del Estado-nación. A esto se suma la expansión sostenida de las tecnologías de la información y la comunicación, que no sólo reconfiguran las experiencias del tiempo y del espacio, sino que también introducen modalidades novedosas de vigilancia, gestión de datos y producción de subjetividades. En este escenario, el individualismo y el repliegue hacia lo privado se instituyen como rasgos culturales de un orden social tecnocapitalista.

Estas transformaciones muestran cómo las formas de violencia estatal permean el imaginario social que las naturaliza y tolera, impactando sobre los cuerpos a través de dispositivos de control y jerarquización que los denigran y deshumanizan, convirtiéndolos en población “excedente”. Esta gubernamentalidad neoliberal, comandada por las nuevas derechas, privatiza lo común y lo público, profundiza las desigualdades y reconfigura las tramas subjetivas, conjugando estos movimientos con algunas características de los antiguos totalitarismos.

Calveiro (2025) señala que, si bien hay continuidades, estas no son una réplica del nazismo ni del fascismo, que mataban de manera directa y a gran escala. Se trata de algo nuevo que emerge en el neoliberalismo, crece con la pandemia y aniquila bajo una modalidad que aísla, abandona y deja morir a enormes masas de población. Es decir, estas violencias precarizan la vida humana y aplican una muerte diferida, más económica y, en cierto punto, distante.

Esta realidad desgarradora nos convoca a reconocer y explorar las mutaciones contemporáneas asociadas al tecnocapitalismo que trastocan la vida social e interpelan la producción de conocimiento y la defensa de los derechos humanos en la universidad. Las tecnologías y plataformas digitales, la inteligencia artificial y la extracción masiva de datos operan como organizadores de la vida social, política y cultural, y se convierten en las principales fuentes de acumulación económica y de ejercicio del poder.

En este sentido, la digitalización de la experiencia social obliga a revisar categorías teóricas tradicionales para complejizar nuestros análisis, reconociendo que conceptos como memoria, archivo, testimonio, ciudadanía, vigilancia y participación -entre otros- adquieren nuevos significados. Comprender este proceso implica dar cuenta de que las plataformas tecnológicas, por un lado, facilitan el acceso y la difusión de información sobre violaciones a los derechos humanos, y por otro, producen violencias mediante formas de control, desinformación y manipulación que favorecen la concentración del poder en actores privados, dañando los procesos democráticos.

El tecnocapitalismo modifica sustancialmente las formas de construcción de la memoria colectiva. Si bien las redes sociales, los repositorios digitales y los entornos virtuales amplían las posibilidades de visibilizar experiencias históricas, también favorecen la circulación de discursos negacionistas y de narrativas fragmentadas que disputan la legitimidad del conocimiento histórico. Bajo estas coordenadas, se nos impone el desafío de trabajar fortaleciendo el pensamiento crítico mediante estrategias de alfabetización digital que permitan distinguir entre datos respaldados por evidencias y la difusión intencionada de información falsa o tergiversada.

En definitiva, pensar la historia reciente en tiempos de tecnocapitalismo implica reconocer que las disputas por la verdad, la memoria y la justicia se despliegan no sólo en los espacios institucionales tradicionales, sino también en ecosistemas digitales gobernados por lógicas comerciales, algoritmos y plataformas globales. Ecosistemas que necesitamos conocer mediante una praxis investigativa que, desde la universidad pública, renueve sus marcos conceptuales y metodológicos sin resignar su compromiso con la defensa de los derechos humanos y la democracia.

Producción de conocimientos en derechos humanos: consideraciones metodológicas

Los derechos humanos constituyen un horizonte ético y político fundamental para orientar la investigación histórica en clave emancipatoria. Lejos de considerarlos un constructo cerrado, los pensamos como un campo dinámico y abierto que nos permite interrogar las formas de desigualdad, exclusión y violencia que el capitalismo neoliberal -colonial y patriarcal- fabrica sin tregua. De ahí la importancia de poner en juego enfoques teóricos y metodológicos interdisciplinarios que nos permitan comprender, de manera situada y con diferentes estrategias, las relaciones entre tecnología, economía, poder y memoria.

Metodológicamente, producir conocimiento en el campo de los derechos humanos exige hoy no sólo preguntarnos cómo reconstruir el pasado, sino también cómo investigarlo, desde qué posicionamiento y con qué herramientas, reconociendo la impregnación de infraestructuras digitales, algoritmos y plataformas privadas. Asumir este reto supone poner en diálogo construcciones metodológicas heredadas de la historiografía contemporánea -el análisis documental, la historia oral, el estudio de archivos, la contextualización histórica- con nuevos objetos, lenguajes, fuentes y mediaciones que permean los modos de conocer e intervenir en la vida social.

Coincidimos con Jelin (2002) en que la memoria no constituye un reservorio estable de recuerdos, sino un campo de disputas constitutivamente abierto.

En tanto construcción social, está atravesada por relaciones de poder, conflictos políticos y múltiples temporalidades que condicionan tanto la producción como la transmisión de los sentidos sobre el pasado. Esta perspectiva resulta fecunda para la investigación en derechos humanos e historia reciente, ya que invita a comprender que toda fuente -testimonial, documental, judicial o digital- forma parte de esas luchas. En consecuencia, interpretarlas no consiste únicamente en reconstruir hechos, sino también en analizar las condiciones de producción, circulación y legitimación de los relatos, reconociendo que todo estudio reflexivo y crítico interviene en la elaboración de los sentidos sociales del pasado.

Preguntarnos por las condiciones de producción de los discursos, los dispositivos institucionales que los legitiman o desestiman, y las formas en que el poder organiza aquello que puede ser dicho, registrado y conservado como verdad histórica, se vuelve así un acto de conocimiento fundamental. Aquí la mirada foucaultiana ofrece un andamiaje potente para ampliar las estrategias metodológicas y explorar dimensiones que no sólo se localizan en los archivos y memorias de las instituciones estatales -entre ellas las universitarias-, sino que incluyen plataformas digitales, motores de búsqueda y sistemas algorítmicos que jerarquizan, invisibilizan o amplifican determinados contenidos. Plataformas producidas, ordenadas y conservadas mayoritariamente por empresas privadas según criterios que responden a intereses económicos antes que al interés público o científico-académico. Todo esto evidencia la necesidad de pensar las implicancias éticas y metodológicas -profundamente

políticas- de investigar bajo las condiciones que impone el tecnocapitalismo. Esa reflexividad permite reconocer que, como expresa Han (2014), vivimos una época de dispersión y disociación temporal, una especie de disonancia en la que el tiempo transcurre sin dirección, descomponiéndose en una sucesión de presentes atomizados. Estas sociedades digitales producen nuevas formas de control que se valen de la autoexposición, la transparencia obligatoria y la recopilación permanente de información, lo cual invisibiliza la coacción.

Es importante señalar que la existencia de material disponible no constituye, en rigor, una fuente histórica, en tanto es resultante de prácticas cotidianas de interacción digital. De esta reflexión se desprende una advertencia metodológica: el desacople entre la aparente abundancia de información y las posibilidades reales de generar mayor conocimiento a partir de ella. Trabajar en esta tensión paradójica exige fortalecer la construcción de criterios rigurosos para distinguir entre evidencia, opinión, y desinformación o manipulación en los procesos investigativos.

La cuestión se complejiza aún más si consideramos los efectos de la aceleración tecnológica y de la circulación incesante de información sobre los procesos de construcción de la memoria. Lejos de resolver el problema del olvido, la proliferación de registros digitales genera saturación memorial. Al respecto son ilustrativas las reflexiones de Huyssen (2002), quien sostiene que el exceso de información disponible puede obstaculizar la elaboración de interpretaciones históricas al sustituir la comprensión crítica por la acumulación

indiscriminada de datos. Si coincidimos con este planteo, el principal desafío metodológico no sería reunir un volumen cada vez mayor de fuentes, sino desarrollar criterios rigurosos para su selección, contextualización y jerarquización, reconociendo la relación dinámica entre memoria, historia y olvido.

En sintonía con estas preocupaciones, otro aspecto a considerar es la ampliación de nuestros marcos teóricos y epistemológicos, reconociendo la legitimidad de saberes que se producen y transmiten por fuera de la academia: el movimiento de derechos humanos, las organizaciones sociales y las comunidades afectadas, cuyos archivos y memorias son indispensables para comprender la violencia estatal, así como las luchas y resistencias frente a ella. En términos metodológicos, esta dimensión visibiliza la necesidad de dotar a estos trayectos investigativos de un carácter participativo, interdisciplinario y dialogante, que problematice las nuevas formas de administración de la vida y de la muerte en el capitalismo contemporáneo y sus anudamientos con el pasado reciente.

Conclusiones provisionales, agenda abierta

Las reflexiones desarrolladas en esta ponencia permiten reafirmar que las tecnologías digitales distan de ser herramientas neutras. Por el contrario, intervienen activamente en la distribución diferencial de derechos, oportunidades y vulnerabilidades. Los

sistemas algorítmicos, la vigilancia digital y las formas automatizadas de gestión de la información pueden no sólo reproducir desigualdades históricas, sino también instituir nuevas modalidades de exclusión que interpelan directamente al campo de los derechos humanos y a la universidad pública como espacio de producción de conocimiento crítico.

Investigar desde un pensamiento crítico exigió, históricamente, explicitar nuestro posicionamiento teórico, político y metodológico, así como nuestro compromiso ético con la búsqueda de la verdad y con la responsabilidad pública. En tiempos de tecnocapitalismo, esta dimensión requiere profundizarse, al igual que los procedimientos de validación crítica, visibilizando las condiciones de producción del conocimiento. Necesitamos preguntarnos no sólo qué fuentes analizamos, sino también quién las preserva, bajo qué criterios tecnológicos y algorítmicos se organizan y jerarquizan, y qué relaciones de poder intervienen en su disponibilidad y circulación. Así, a las preguntas clásicas de la investigación histórica -quién produjo un documento y en qué contexto- se suman nuevos interrogantes: quién controla los datos, cómo operan los algoritmos que median el acceso a la información, qué archivos permanecen accesibles, cuáles desaparecen y qué actores económicos participan en la configuración de la memoria pública.

Estas consideraciones invitan a revisar nuestros propios supuestos y representaciones, entendiendo el trabajo metodológico como una práctica reflexiva que interroga las condiciones contemporáneas de producción, circulación y legitimación del

conocimiento, y no como un repertorio de técnicas aplicadas a un objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, venimos construyendo experiencias en el campo de los derechos humanos en la Universidad Nacional de La Plata, con una política institucional de reconstrucción, reparación y digitalización de legajos de quienes fueron víctimas del terrorismo de Estado. En este trabajo articulamos la producción de conocimientos con la gestión, buscando afianzar el vínculo entre la crítica historiográfica, la alfabetización digital, la ética de la investigación y el análisis de las relaciones entre tecnología, poder y memoria. Vamos construyendo así una mirada metodológica que incorpora críticamente estas nuevas herramientas, comprendiendo la complejidad de las transformaciones en curso, sin renunciar al compromiso con la democracia, la memoria y la justicia.

Solo desde este horizonte es posible producir conocimientos que contribuyan a disputar los sentidos del pasado, enfrentando las formas de dominación que el tecnocapitalismo despliega al relativizar, banalizar o clausurar la interpretación histórica de los procesos genocidas. Son estas las convicciones que nos movilizan a continuar realizando un trabajo militante y académico en nuestra universidad pública, ejerciendo la necesaria vigilancia epistemológica.

DDHH y construcción de memorias locales

Walter Alberto Bosisio

walbosisio@gmail.com

Guillermo Ñáñez

viacuco@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Buenos Aires

Palabras clave:

Memorias Locales - DDHH - Responsabilidad Civil y Empresarial

Introducción

En el marco de proyectos de Investigación en UNAJ se puso en marcha una investigación llevada adelante por docentes, graduados y estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Administración y del Programa de DDHH de la universidad, que tuvo como objetivo explorar el rol de empresarios y directivos de empresas en violaciones a los derechos humanos en el sur del conurbano bonaerense, contribuyendo a la construcción de memorias locales sobre la última dictadura cívico-militar genocida. Como parte de los procedimientos metodológicos implementados, se fue avanzando en la identificación inicial de situaciones relevantes en el territorio., así como en la construcción de una red de contactos institucionales con actores clave, tales como organizaciones sociales, referentes del ámbito de los derechos humanos y autoridades municipales. Esta etapa del trabajo ha sido crucial para el diseño del relevamiento de fuentes primarias y posterior realización de entrevistas en profundidad, a la vez que se avanzó en la sistematización de fuentes secundarias locales que permitieron contextualizar históricamente los casos a analizar.

A continuación se expresan algunos de los principales resultados sistematizados hasta la actualidad del avance investigativo.

Contexto general de la represión laboral en la Zona Sur

Durante la última dictadura cívico-militar-corporativa concentrada (1976-1983), el cordón industrial del sur del Gran Buenos Aires fue el escenario de una persecución sistemática y violenta contra el movimiento obrero. Las investigaciones de los organismos de derechos humanos y los registros municipales estiman que al menos 274 personas fueron detenidas-desaparecidas en la subregión del Conurbano Sur del AMBA, que abarca los distritos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. De esta cifra global, la mayor concentración de casos se registró en el municipio de Quilmes, el cual cuenta con un total de 119 registros directos documentados.

La estrategia represiva no operó de manera aislada, sino que contó con un alto grado de participación, apoyo e información suministrada de forma directa por las patronales de las grandes fábricas. Las oficinas de personal de las corporaciones facilitaron a las fuerzas de seguridad las fotografías, los domicilios particulares, los horarios de turnos y los legajos individuales de los empleados. El objetivo prioritario de este accionar conjunto entre el poder económico y el aparato militar estatal fue descabezar a las comisiones internas y comités fabriles. De este modo, se eliminaron los liderazgos de los sindicatos combativos que exigían mejoras salariales, salubridad y participación democrática por secciones. La aniquilación de la resistencia obrera disciplinó a la fuerza laboral y provocó una pérdida drástica del poder adquisitivo de los sueldos generando directamente un incremento en la tasa de ganancia empresarial, más allá del contexto económico de crisis productiva y de consumo que atravesó a los mercados locales, promovido por las políticas económicas neoliberales impulsadas por el ministro Martínez de Hoz, que dejaría un saldo estructural de desindustrialización en pocos años.

El caso de la Cristalería Rigolleau y la Lista Naranja

La histórica fábrica de vidrio Rigolleau, ubicada en el partido de Berazategui, representa uno de los casos más emblemáticos de la denominada “reestructuración industrial” mediante el uso del

terror estatal. Las tensiones obrero-patronales en la cristalería se profundizaron bajo la gestión de Emilio van Peborgh, quien se desempeñó como Director General de la firma entre los años 1962 y 1983. Van Peborgh poseía un perfil con fuertes vínculos militares, habiendo sido capitán voluntario de la Royal Air Force británica y Ministro de Defensa Nacional de la Nación durante la dictadura del general Juan Carlos Onganía. Su administración impuso una estricta lógica de rentabilidad financiera y vigilancia interna que chocó directamente con la organización de los trabajadores.

De acuerdo con la documentación relevada, la salida y posterior fallecimiento de Enrique Shaw en 1962 marcó el fin de un modelo de gestión basado en la ética cristiana y dio inicio a una etapa de profunda conflictividad y fuerte represión laboral.

El impacto directo sobre los trabajadores se manifestó en los siguientes aspectos clave:

- **Cambio en la lógica de gestión empresarial:** tras la salida de Shaw, asumió la Dirección General Emilio van Peborgh (1962-1983). Bajo su mando, la empresa se alineó con las dictaduras militares e impuso una lógica de “eficiencia” que priorizaba la rentabilidad financiera por encima de la estabilidad laboral de sus empleados.
- **Despidos masivos:** mientras que Enrique Shaw había evitado los despidos masivos en 1961 apelando a sus valores éticos cristianos católicos, la nueva dirección rompió con este principio, lo que se tradujo en el cesanteo masivo de 300 trabajadores en el año 1971 tras un periodo de crecientes tensiones sindicales .

- **Instauración de un clima de estricta vigilancia:** la gestión de Van Peborgh facilitó un entorno de persecución interna. Se denunció judicialmente que el personal de Seguridad de la empresa recorría las secciones con listas en mano y que se infiltraban personas ajenas a la producción para observar y delatar a quienes promovían reclamos en los vestuarios.
- **Militarización del control obrero:** debido a los antecedentes de Van Peborgh como Ministro de Defensa de la Nación durante la dictadura de Onganía, la empresa estableció un vínculo directo con las Fuerzas Armadas. Esto facilitó que los militares intervinieran directamente en el control de la producción y la disciplina de los trabajadores.
- **Complicidad-responsabilidad empresarial y desprotección plena de los trabajadores:** este cambio de gestión eliminó los planteos-límites éticos mantenidos previamente, habilitando que la dirección entregara fotos, domicilios y legajos privados de los delegados de la “Lista Naranja” a las fuerzas de seguridad. Como consecuencia directa de esta colaboración y de la desprotección patronal, varios trabajadores y líderes sindicales fueron secuestrados y desaparecidos durante los años 70.

Disputa y resistencia obrera y terrorismo de estado

En los años 1970, frente a la pasividad del Sindicato del Vidrio en torno a la defensa de los derechos de trabajadores, los obreros de la planta conformaron la “Lista Naranja” en el año 1975. Esta agrupación interpartidaria e independiente obtuvo más del 75% de los votos de las bases en las elecciones de la Comisión Interna. A partir del golpe de Estado de 1976, los integrantes de esta lista pasaron a ser objetivos prioritarios de los grupos de tareas. Entre las víctimas identificadas de la fábrica se encuentra Luis Alberto Angelini, un destacado líder obrero, organizador del Comité Fabril y militante activo del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). Manuel Coley Robles, un operario de origen español y referente fundamental en las tomas de la fábrica, fue secuestrado en su domicilio de Quilmes el 27 de octubre de 1976. Asimismo, la empresa facilitó la entrega de Alfredo Valcarce Soto el 3 de abril de 1977 al obligarlo a salir de la planta bajo una excusa administrativa para que fuera capturado afuera. Carlos Horacio Gushiken, un joven operario de 21 años y militante comunista, fue secuestrado en abril de 1978 y posteriormente acribillado. El listado de víctimas vinculadas a Rigolleau también incluye al delegado gremial Horacio Antonio Altamiranda Rojas, desaparecido en mayo de 1977 a los 22 años de edad.

La represión en las plantas industriales de Saiar y Peugeot

La fábrica de calefones Saiar, situada en la localidad de Quilmes, sufrió un violento proceso de descabezamiento sindical coordinado por su propia gerencia. El martes 13 de abril de 1976 se ejecutó dentro de las instalaciones fabriles un operativo militar masivo que incluyó el despliegue de vehículos blindados, tropas en los techos y ametralladoras pesadas. Los directivos de la empresa utilizaron los altoparlantes internos de la planta para leer en voz alta los nombres de los delegados y activistas más destacados con el fin de separarlos del resto de la planta. El propio director de la fábrica, Martínez Riviere, fingió ser detenido durante la primera jornada para camuflar la abierta entrega de su personal. En el marco de este operativo y acciones posteriores, fueron secuestrados y desaparecidos el tornero chileno Luis Jaramillo y el operario Héctor Pérez. Los sobrevivientes, como Jorge Varela, denunciaron ante los tribunales que la empresa retuvo sus sueldos y coaccionó a sus familias para obligarlos a firmar renunciaciones formalizadas bajo cautiverio.

Por su parte, en la planta automotriz de Peugeot, asentada históricamente en el límite territorial entre Berazategui y Florencio Varela, la represión estatal se agudizó de manera drástica entre los años 1976 y 1977. La Comisión Interna de Peugeot, conformada en gran medida por militantes del Partido Socialista de los Trabajadores (PST) y del PRT-ERP, mantenía una línea sumamente combativa mediante la organización de huelgas y medidas de

fuerza por derechos salariales. En septiembre de 1977, las fuerzas armadas tomaron militarmente la fábrica para romper los paros de producción. Las investigaciones judiciales confirmaron el secuestro de al menos 12 operarios directos, aunque los registros de la Cámara Federal de La Plata estiman la cifra real en cerca de 30 víctimas. Entre los trabajadores secuestrados en este contexto represivo figuraron los operarios y militantes del PST Enzo Vicente Fiore y José Guillermo Suárez, el ingeniero y docente Jorge Guidi, el delegado Luis Pender, y Manuel Ramón Souto Leston. Alberto Felipe Maly, trabajador del sector de estampado, sobrevivió a un año de torturas en centros clandestinos y cárceles antes de partir al exilio familiar en Alemania.

Otras empresas afectadas y la infraestructura del circuito represivo

El esquema de represión contra los trabajadores industriales se replicó de forma idéntica en numerosas empresas medianas y grandes distribuidas a lo largo de todo el Conurbano Sur. En el partido de Florencio Varela, el complejo fabril de la empresa textil Alpargatas SAIC reportó un masivo número de legajos de delegados gremiales que resultaron secuestrados tras haber encabezado reclamos legítimos de sección. La planta de fibras sintéticas Ducilo S.A., ubicada en Berazategui, registró el asesinato o desaparición forzada de al menos cinco operarios que desarrollaban

actividades sindicales en su predio. Los nombres integrados a los homenajes locales de Ducilo corresponden a Leonor Rosario Landaburu de Catoggio, Faustino Gregorio Delfino, Carlos José San Martín, Juan Carlos Mormeneo y Roque Alberto Ávalos. El accionar represivo también diezmó las plantas fabriles de corporaciones de peso en la región como Molinos Río de la Plata, la papelera Massuh, Sniafa SAIC, Industrias Pirelli, Saipem/Sade y la metalúrgica Siat (Tubofer), Agfa, entre otras.

Los obreros e ingenieros secuestrados en las fábricas de la zona sur fueron introducidos de manera inmediata en el denominado “Circuito Camps”. Esta red de centros clandestinos de detención y exterminio operaba bajo el mando directo del jefe de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, Ramón Camps. El Sitio de la Memoria “Pozo de Quilmes” (antigua Brigada de Investigaciones de Quilmes) constituyó el destino principal y el eje de reclusión para las víctimas industriales de la zona sur. En el centro clandestino conocido como “Puesto Vasco”, situado en Don Bosco, se concentraron los interrogatorios bajo tortura vinculados estrictamente a la persecución de la actividad gremial y la “subversión económica”. El circuito represivo para estos trabajadores también involucró traslados a los centros “El Vesubio” en La Matanza, la Comisaría 1ra de Berazategui, la Comisaría 1ra de Quilmes y el centro de detención “El Infierno” en Avellaneda/Lanús.

Avances judiciales, identificaciones forenses y preservación de la memoria

El proceso de juzgamiento de los crímenes de lesa humanidad perpetrados en el cordón industrial sur alcanzó un hito histórico fundamental el 26 de marzo de 2024. En esa fecha, el Tribunal Oral Federal N°1 de La Plata dictó la sentencia definitiva de la megacausa “Juicio Brigadas”, la cual investigó de forma exhaustiva los delitos cometidos en los Pozos de Quilmes, Banfield y El Infierno. Los magistrados impusieron diez condenas a prisión perpetua a altos mandos represivos, entre los que destacaron el exministro de Gobierno bonaerense Jaime Lamont Smart y Juan Miguel Wolk, tipificando las acciones como delitos de lesa humanidad cometidos en el marco de un genocidio durante la última dictadura cívico militar. El fallo validó judicialmente la reconstrucción de los cautiverios y certificó formalmente que el 48% del total de las víctimas juzgadas en el proceso correspondían específicamente a la categoría de trabajadores fabriles.

De forma complementaria a las sentencias judiciales, la labor científica del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) resultó crucial para el esclarecimiento material de los hechos criminales en la región. Mediante excavaciones y análisis genéticos en fosas comunes como el Sector 134 del Cementerio de Avellaneda y el Cementerio de General Villegas en Isidro Casanova, el EAAF logró recuperar e identificar los restos de múltiples obreros desaparecidos. Entre estas identificaciones destacaron los restos de Manuel Coley Robles en

el año 2009, Carlos Horacio Gushiken entre 2003 y 2004, Alfredo Valcarce Soto en 2010 y Roque Alberto Ávalos de la firma Ducilo.

A pesar de las condenas a los agentes estatales, la judicialización de la responsabilidad civil y corporativa continúa rezagada y constituye un reclamo activo de las organizaciones sociales en 2026. La fijación del juicio oral contra el exgerente de Molinos Río de la Plata abre un precedente jurídico fundamental para avanzar penalmente sobre los directorios civiles de Rigolleau y otras plantas fabriles del Conurbano Sur. Con el objetivo de consolidar las pruebas materiales de la corresponsabilidad corporativa, la justicia y la fiscalía persiguen el secuestro de los legajos de personal de las víctimas, las actas de directorio de la época y los libros de guardia que registraban el ingreso de vehículos militares a las playas de estacionamiento de las empresas. Por último, cabe señalar que en la actualidad, el Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Berazategui preserva el legado de las víctimas mediante la instalación y custodia de baldosas blancas conmemorativas frente a los accesos principales de las fábricas.

Conclusiones y memorias en construcción

Los caminos de la presente investigación nos permiten aportar saberes para la construcción de

las memorias locales y de este modo reflexionar sobre los sentidos de la represión genocida aplicada en todo el territorio nacional y en el de la región del conurbano sur en particular. Así, cabe señalar que el plan de exterminio no debe asociarse solamente a un mero ejercicio de violencia disciplinaria institucional sino a modos de intervención sobre las formas de organización del trabajo y los mercados laborales nacionales y regionales con el fin de producir un cambio estructural del orden societal. Desde los Derechos Humanos, el terrorismo de Estado buscó transformar relaciones sociales, económicas y culturales; disciplinar trabajadores y modificar de cuajo las relaciones de poder existentes. De allí que la mirada focalizada en el análisis sobre cómo avanzó el régimen dictatorial genocida sobre los diferentes territorios locales permite pensar la multidimensionalidad territorial en general y a los espacios socio-productivos en particular, donde se entrecruzan dinámicas de trabajo, responsabilidades y estrategias empresariales, accionares estatales, recuerdos comunitarios y disputas actuales por la Memoria y la Historia reciente, a nivel individual, grupal y colectiva, sabiendo que la comprensión de ese pasado permite intervenir sobre el presente y orientar los sentidos, fuerzas y transformaciones hacia el futuro.

Referencias:

- Basualdo, V. (2016). *Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad: represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado*. Posadas: Editorial UNAM.
- Bosisio, W. (2021). *Última dictadura cívico militar corporativa concentrada, responsabilidad civil y empresarial en delitos de lesa humanidad y avance en las causas judiciales en democracia*. EUDEBA.
- Cieza, D. (2012). *La muerte por cuenta ajena. Terrorismo de Estado, gran empresa y trabajadores en conflicto en Argentina* (La Campana, La Plata).
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2017). *Responsabilidad Empresarial en Delitos de lesa humanidad: Represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado*. Tomo I y II. Editorial UNAM.
- Comisión Provincial de la Memoria (2026). *Fondo DIPPBA - Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires*, en: <https://atom.comisionporlamemoria.net/index.php/direccion-de-inteligencia-de-la-policia-de-la-provincia-de-buenos-aires-2>.

Literatura y cultura afro en Santiago del Estero

Un análisis de la música, la danza y la literatura de temática africana en Santiago del Estero

Adriana Comán

adriscoman8143@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

La importancia literaria de efectuar una síntesis sobre el ingreso de la cultura africana a Santiago del Estero reside en dar cuenta de que ambas son productos de una violencia sistémica. Las dos: la cultura africana y la literatura de temática africana han sufrido las mismas formas de violencias, encubrimientos y censuras. Las dos han sido estigmatizadas, abismadas y condenadas a transitar por submundos, por lugares marginales de nuestra sociedad. Se han desarrollado y han sobrevivido en estos espacios, en la frontera.

El lenguaje no es inocente, está cargado de intencionalidades y su significado muchas veces depende de ellas. El empleo del término “pieza” para designar la cosa a vender, en este caso específico el esclavizado, un ser humano, se hace a partir de un uso concreto de la lengua: la metonimia. La metonimia es un recurso del lenguaje que consiste en tomar la parte por el todo o el todo por la parte. En el enunciado “piezas” se toma la parte por el todo. Es decir, se toma al objeto (el esclavizado) por el sistema (la esclavitud). Sin esclavizado no tendríamos esclavitud. La enunciación “piezas” pone en evidencia dos situaciones; la primera, el sometimiento y el despojo de derechos que se le realiza a un ser humano fundado en el color de la

piel, pero, por otro lado, denuncia las debilidades de la institución esclavista. Quizás, sea por ello, que este empleo específico del lenguaje tenga por intencionalidad encubrir a un sujeto despojado de sus derechos.

Las “piezas” ingresan a nuestra provincia en el momento en que se introduce el Obispo del Tucumán, también por algunas compras a los asentistas de Buenos Aires y al contrabando, que seguían a las rutas continentales que eran utilizadas para el comercio. Desde el siglo XVII esta ruta partía desde Buenos Aires y al llegar a Córdoba se dividía en dos direcciones, una que tenía por destino Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy, Potosí y Perú.

El ingreso de las “piezas” se produce en dos períodos. Durante el primer período no se tienen datos específicos sobre la cantidad de “piezas” que ingresan a nuestra provincia, aunque se sabe del ingreso de los esclavizados por los documentos de venta real que funcionaban como escrituras en la compra y venta legal. En estos documentos se detallaba la “pieza”, que era objeto de venta, y se puntualizaba sobre los derechos y las obligaciones que tenían tanto los compradores como los vendedores .

Palabras clave:

*Literatura Negra - Subalternidad
Identidad Afro*

Los primeros poseedores de esclavizados hasta mediados del siglo XVIII son las familias que tenían funciones en el gobierno colonial. Con el nacimiento de las oligarquías locales, la movilidad social de determinadas familias y el descenso en los precios de los esclavizados los amos sin título comienzan a adquirir “piezas”.

Las “piezas” se cotizaban de acuerdo con: la pertenencia a alguna casta o grupo étnico, la edad, el estado físico y el conocimiento de algún oficio.

Los negros y las negras bozales tenían el mayor valor en el mercado esclavista porque eran las “piezas” recién llegadas desde el África, se estimaba que estos conservaban su “pureza de sangre” así como su cultura de origen.

El negro ladino tenía un menor valor puesto que ya había modificado sus pautas culturales.

El negro criollo, descendiente de los bozales nacido en la colonia, valía por debajo de su progenitor (el negro bozal).

La edad era otro elemento que se tenía en cuenta para otorgarle valor a la “pieza”, esta oscilaba entre los 12 y los 35 años. En consecuencia, su etapa de mayor valor se concentraba entre los 20 y los 30 años .

Durante el segundo período el ingreso de las “piezas” se efectúa por medio de los jesuitas y la información se tiene recién en 1767, momento en que se produce la expulsión de esta compañía . En el inventario y en el embargo de los bienes que se le realiza (a esta compañía) figuran un amplio número de esclavizados que los jesuitas poseían en la estancia de Maco y en la de San Ignacio

al límite con Catamarca y Santiago del Estero. Entre los esclavizados incautados se encuentran una diversidad de castas como el zambo, el asambado oscuro, el mulato, el negro asambado, el mulato aindiado; productos del mestizaje. Las características de las castas estaban determinadas por la procedencia étnica del padre y de la madre .

El término “piezas” encubre la situación a la que era sometido un grupo humano en particular, sin embargo, por otro lado, justifica el valor de cada uno de los integrantes de ese mismo grupo humano a partir de una clasificación dada por la procedencia, la edad y el oficio del sujeto/objeto esclavizado. La expulsión de los jesuitas, la desvalorización de las “piezas” en el mercado esclavista y las distintas estrategias empleadas para su posterior liberación es del orden discursivo porque si bien la institución esclavista ha dejado de funcionar como tal, nos queda el racismo como elemento clasificador: el color de piel continúa siendo una condena, la procedencia étnica permite o no el acceso a un determinado lugar dentro de la sociedad. Las “piezas” siguen andando, circulan, se las detecta, se las encubre y se las condena.

Las diferencias al margen

A lo diferente se lo constituye en lo “otro”, lo raro, lo extraño y lo que es necesario separar, ubicar en los extremos, en las fronteras, en el margen. Es lo que se hizo efectivamente con la diáspora africana en nuestra provincia, con su cultura y,

en consecuencia, con su literatura. Es un proceso largo que se remonta al proyecto de Nación Argentina que tenían en mente los ideólogos ilustrados que componían la sociedad colonial criolla y que no es ajena a nuestra provincia. Para estos ideólogos ilustrados y políticos autoritarios, superar las desigualdades era lo mismo que borrar las diferencias. Y mientras las diferencias eran sepultadas, yo diría colocadas en los márgenes, las desigualdades se reeditaban (Grosso, 2008).

Esta desigualdad parte desde una arquitectura de pensamiento diseñada al modo de una cartografía para segregar a los sujetos, a su cultura y a sus literaturas. La Ciudad Letrada de Ángel Rama da cuenta de las articulaciones en torno al poder, el que se localiza en el centro y cuenta con la herramienta imperial de la letra.

La diáspora africana a partir del comercio triangular por el Atlántico ha tenido que resistir como sujeto porque ha sido extirpada de su continente y de su serie histórica e implantada en el territorio latinoamericano en calidad de objeto. Luego, para resguardar lo poco que traía consigo, que era el recuerdo de su cultura, ha tenido que configurar un lenguaje propio el creolé desde su arribo en Haití hasta su diseminación por Latinoamérica, lo que incluye a Santiago del Estero donde ha tenido que aprender el quechua y el castellano porque somos una comunidad bilingüe. Y, finalmente, sufrir la subalternización de su literatura. Subalterna por dos razones: la primera es que la diáspora africana no contaba con la herramienta ni con la tecnología de la palabra escrita; y la segunda razón reside en que es narrada por supuestos “ciudadanos blancos”

puesto que así se consideran y así se miran los santiagueños, claro que esto tiene una explicación histórica basada en las consideraciones de la Ley de Inmigración y de Colonización promulgada en 1876 durante la presidencia de Avellaneda, la que estipulaba que el progreso vendría de la mano de los inmigrantes europeos y que, además, traería consigo la idea de una argentina blanca y, por extensión, un Santiago del Estero blanco. De modo, que la idea de una sociedad blanca proviene de las nociones disparadas por esta ley y llegan hasta nuestros días.

Las estratificaciones sociales y la cultura también van a ordenarse en torno a una idea de raza blanco/negro culto/popular. De hecho, la cultura dominante debe ser blanca, burguesa y católica (Alabarces, 2020). Son las culturas dominantes las que nombran, deciden y jerarquizan a la “otra” cultura como menor y para ello construyen categorías como cultura popular:

No olvidemos que existe algo llamado cultura popular porque un gesto dominante decidió en un momento histórico que había una serie de bienes y repertorios que podían ser reconocidos sólo a condición de que se les agregara un adjetivo. Popular significa no-culto; el uso de la palabra, desde el siglo XVII y con énfasis desde el romanticismo, designa que hay algo allí que no alcanza la envergadura de lo simplemente cultural: que para aceptar su existencia debe ser objeto de una adjetivación- popular, distinto, desjerarquizado, menor, subalterno-, es decir sometido a una operación de subalternización; la existencia misma de ese conocimiento está unido a dimensiones de poder (Alabarces, 2020: 23).

¿Cómo podríamos pensar que la literatura negra o de temática afrodescendiente podría tener un lugar en la cultura dominante? La Literatura negra es popular, distinta, desjerarquizada, menor, subalterna porque desde sus inicios los sujetos y su cultura han estado ligados a esta condición ¿Cómo una literatura de los esclavizados podría tener un espacio en la agenda cultural? Es como permitir que unos revoltosos, unos criminales, tal vez unos infames tengan voz, en este caso escrita, y que además sean escuchados, en este caso leída. Incluso, los escritores que producen textos en referencia a la diáspora africana saben que la circulación de sus obras literarias se hará de manera subterránea, sin posibilidades de una presentación formal por lo que es común que estos libros lleguen a alguna biblioteca a partir de la frase: Te regalo un librito .

Hago uso de la categoría infame para referirme a la literatura negra porque no debemos de olvidar que la diáspora en todo el territorio latinoamericano ha tenido que enfrentarse al poder de las colonias y luchar durante siglos para obtener su liberación, hecho que no ha sido cedido tan fácilmente, sino que es un derecho conquistado. Este enfrentamiento, en sus inicios, ha sido “controlado” mediante la legislación del Código Negro, el que legisla sobre el no derecho de los esclavizados, redactado por Colbert en nombre de Francia para controlar a los esclavizados en las colonias de Indias, es decir en la actual Latinoamérica. Este código estipulaba diferentes penas a los “crímenes” que cometieran los esclavizados como el escaparse de su amo. Estos escapes podían tener sanciones de marcas de hierro candente con la figura de la flor de lis en

el rostro del esclavizado si se escapaba una vez, en los hombros si se escapaba dos veces, el corte del corvejón (la rotura del tendón de Aquiles) para que el esclavizado no pudiera correr o desplazarse con facilidad, por lo tanto para que no pudiera huir y si, a pesar de ello, se escapara el castigo podía llegar hasta la condena a la hoguera en la plaza pública, si ya era considerado un negro cimarrón. Estos últimos eran los que habrían logrado huir y refugiarse en un entorno natural para establecer desde allí la lucha por la libertad de su pueblo.

La música y la danza de los cimarrones

En el apartado anterior ya he aclarado sobre quiénes eran los cimarrones para el poder colonial. Esta clasificación legal basada en una conducta considerada de criminal y, desde mi análisis de infame , ya no existe, pero lo que quedó de ella y lo que migró hacia nuestros días es la clasificación social y cultural. Vale decir, que el cimarrón está presente en nuestra cultura en tanto categoría social y hay performances que dan cuenta de ello: es el caso del grupo de percusión afro Chikalapum! y del taller de danza afroguineana Afromama.

El nombre del grupo de percusión afro Chikalapum! es una onomatopeya que remite al sonido de los tambores mientras que el taller de danzas afro Afromama establece una clara referencia hacia el género femenino de la diáspora y, de alguna

manera, en sus coreografías empatiza con la interseccionalidad que es el feminismo negro.

Tanto Chikalapum! como Afromama efectúan sus presentaciones en los espacios cedidos por el sistema cultural hegemónico de Santiago del Estero. Esos espacios no son otra cosa que el fondo, el marco para recrear la situación de “ilegalidad” en la que se encontraban los cimarrones; quienes estaban durante la colonia en contacto con la naturaleza porque se resguardaban allí en las montañas, en las selvas o en los montes cercanos una vez que lograban fugarse de la casa de sus amos. Así, Afromama se presenta ante el público en eventos populares y masivos como Santiago es tu río que tiene como escenario contextual el Río Dulce o Misky Mayu en las proximidades del Parque Aguirre. Mientras que podemos ver a Chikalapum! con su show de percusión recorrer el Barrio La Católica, que está situado a la vera del Río Dulce, el que emerge en sus inicios como un asentamiento, y que presenta una situación económica desfavorable con una arquitectura edilicia que va desde las casas de clase media hasta casas tipo rancho. Los habitantes de este Barrio sufren la estigmatización que está directamente vinculada a su condición económica y a la noción de clase.

La docente a cargo del taller Afromama lo autodefine de la siguiente manera:

Afromama viene con una idea de desprenderse del imaginario que está instalado: lo afro es ajeno a nosotros. La intención es acentuar nuestra identidad afro en tierras santiagueñas, y una de las principales huellas que ha dejado inscripta en nosotres es del arte entendido como resistencia.

Si bien lo afro tiene, ahora, una visibilidad desde lo artístico, es necesario reconocer que este taller constituye un acto político al poder expresarnos y de alguna manera decir: ¡Aquí estamos! Entonces, como afrodescendiente del estero, practicante de la danza tradicional afroguineana presento a este taller con el nombre de Afromama. Afro por nuestra madre África y Mama por nuestra Pachamama, madre naturaleza.

La valoración que hace la docente sobre su propio taller representa todo un desafío dado que tiene que lidiar con una capa arqueológica discursiva espesa y que, como bien lo expresa, ya forma parte del imaginario social y cultural: la inexistencia de sujetos afrodescendientes en nuestra provincia. El negacionismo es el primer obstáculo a sortear y el desconocimiento generalizado sobre el ingreso de los esclavizados a nuestra región es otro de los escollos.

La visibilidad a la que hace mención es relativa puesto que el taller, al igual que la música y la literatura recorren espacios subalternizados y que representan para la hegemonía cultural santiagueña una suerte de entretenimiento para la masa.

Referencias

- Alabarces, P. (2020). *Pospopulares. Las culturas populares después de la hibridación*. Universidad de Guadalajara/ Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, Editorial: CALAS.
- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Editorial Horizonte.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles: hegemonía, identidad y añoranza*. Editorial Brujas.
- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa* N° 9, julio-diciembre, 73-101. Disponible en: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. ARCA.

Archivos y Derechos Humanos

Los archivos como prueba en los juicios de lesa humanidad

Héctor Martín Mendez Aciar

martinmendez013@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente escrito pretende compartir la instancia de diseño inicial de un proyecto de tesina para la licenciatura en Archivística de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. La tarea que me encuentro resolviendo en esta etapa es la de construcción del problema de investigación. En tal sentido, me encuentro en la primera etapa del trabajo de diseño, relevando antecedentes y formulando las preguntas de investigación en torno al tema “El uso de los archivos en los juicios de lesa humanidad en la provincia de San Juan entre marzo del 2017 y octubre del 2018”.

El recorte temporal que he decidido tiene que ver con el período en que duró la Segunda Megacausa llevada adelante en San Juan.

Como estudiante de la carrera de Archivística, la indagación sobre esta temática se fundamenta en mi interés personal por realizar un aporte a la memoria y la búsqueda de verdad y justicia.

También, me interesa investigarlo sobre la idea de que arrojar luz sobre los usos de los archivos en los procesos de juzgamiento del genocidio en los 70 y mediados de los '80 en Argentina,

material imprescindible para pensar los archivos, la Archivística en relación a los Derechos Humanos.

En la búsqueda de antecedentes que he realizado hasta la fecha observo escasa información sobre investigaciones similares a las que intento definir en mi trabajo. He registrado un artículo de María Verónica Almada en el que demuestra cómo los archivos administrativos del Ejército, analizados por equipos técnicos creados en el ámbito del Ministerio de Defensa en el año 2010, fueron usados como pruebas para reconstruir el accionar represivo de miembros de esa fuerza y el funcionamiento del terrorismo de Estado en Argentina, para juzgar a los responsables por delitos de lesa humanidad.

Por otro lado, existe más antecedentes en materia de la conformación de archivos a partir de los juicios, pero no sobre cuáles fueron los archivos que se usaron y cómo fueron tratados como prueba.

Palabras clave:

Derechos Humanos - Archivos - Juicios de Lesa Humanidad

Referencias:

- Almada, M. V. (2016, 3-5 de noviembre). "El papel de los archivos de las Fuerzas Armadas en la investigación sobre violaciones a derechos humanos durante el terrorismo de estado" [Ponencia]. *IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, Argentina. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2016/11/seminario/mesa_19/almada_mesa_%2019.pdf.
- González Quintana, A. (2009). *Políticas archivísticas para la defensa de los derechos humanos: Actualización y ampliación del informe elaborado para la UNESCO y el Consejo Internacional de Archivos (1995) sobre gestión de los archivos de los servicios de seguridad del Estado de los desaparecidos regímenes represivos*. Consejo Internacional de Archivos; Fundación 10 de Marzo. <https://www.ica.org/app>.
- Rufer, M. (2016). "El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial". En C. López y A. Gómez (ed.) *Nuevos itinerarios del pensamiento crítico latinoamericano*. Editorial Gedisa.
- Agostini, V., Alves, E. B. y Pignatiello, V. P. (2015). "Archivos y Derechos Humanos: consideraciones sobre el acceso a la información en la Argentina actual" [Ponencia]. *VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2015/03/ponencias/mesa_20/agostini_alves_pignatiello_mesa_20.pdf.
- Tribunal Oral Federal de San Juan. (2018, 10 de diciembre). *Causa N° FMZ 41001077/2011 ("Martel, Osvaldo y otros s/ Delitos de Lesa Humanidad")* [Sentencia/Fundamentos]. Poder Judicial de la Nación. <https://www.url-correspondiente.gob.ar>.

Ley Micaela frente al tecnocapitalismo Experiencia

Experiencias de implementación y formación ante el desmantelamiento de las políticas de género y la fragmentación estatal

Danissa Vazquez

danissavasquezunlp@gmail.com

Antonela Guagliarello

guagliarelloantonela@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Derechos Humanos - Ley Micaela - Educación

Introducción y Posicionamiento Situado

La presente ponencia reflexiona sobre los desafíos actuales de la formación en género a partir de un doble anclaje institucional y militante en la ciudad de La Plata. Se analizan dos experiencias concretas de implementación de la Ley Micaela (Nº 27.499):

- **Ámbito Legislativo:** la experiencia en el Congreso de la Nación desarrollada por Danissa (Docente de Derecho Constitucional, FCJyS-UNLP; Secretaría de DD.HH. de ADULP).
- **Ámbito Sindical-Universitario:** el trayecto formativo diseñado por Antonela (Docente de Políticas Públicas, FTS-UNLP; integrante de la Secretaría de Género de ADULP) en el marco del sindicato de docentes universitarios de La Plata.

Entrelazar estas experiencias constituye una práctica de resistencia frente a la fragmentación estatal y al desmantelamiento de las políticas de género en el contexto nacional. En un escenario de profundización de las desigualdades y recrudecimiento de las violencias patriarcales, esta intervención problematiza cómo la transversalización del género en las altas esferas

públicas no ha sido el producto de una asignación racional de recursos, sino el resultado del esfuerzo militante no remunerado.

Recorte y Enfoque Metodológico

Para analizar estas trayectorias se optó por un enfoque metodológico cualitativo y reflexivo, basado en la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2018). El recorte temporal y espacial se sitúa entre el periodo de consolidación de la ley y el viraje político iniciado en diciembre de 2023 en Argentina.

La producción de conocimiento aquí presentada se asienta en la reconstrucción analítica de dos dispositivos:

- El diseño pedagógico de talleres situados en el Congreso de la Nación ante la ausencia de lineamientos homogéneos.
- La articulación de la primera cohorte de capacitación para autoridades y delegados/as de ADULP, gestionada en coproducción con

el Ministerio de las Mujeres y Diversidad de la Provincia de Buenos Aires.

El desafío metodológico central consistió en traducir las exigencias constitucionales (Art. 75º, inc. 22 y 23 de la Constitución Nacional; Tratados como la CEDAW y la Convención de Belém do Pará) a una pedagogía de la urgencia y la empatía. Ante las barreras culturales de la burocracia, la metodología se transformó en una praxis de trincheras: un análisis situacional interactivo que rechaza los “paquetes enlatados” y estandariza los contenidos desde y para el territorio.

El Vaciamiento Actual: La Ley Micaela bajo la Administración de Milei

El análisis de estas experiencias debe actualizarse ante el proceso de desmantelamiento institucional y presupuestario del Estado Nacional a partir de diciembre de 2023. Este diagnóstico se sistematiza en tres ejes documentales:

- **Disolución de Áreas de Aplicación:** mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 8/2023 se eliminó el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, degradándolo a Subsecretaría bajo la órbita de Capital Humano (luego transferida al Ministerio de Justicia por Decreto N° 480/2024), hasta su cierre definitivo en junio de 2024. Esto implicó el despido de más del 80% de su planta técnico-pedagógica,

dejando a la Ley Micaela sin un órgano rector federal.

- **Asfixia Presupuestaria:** de acuerdo con los informes de monitoreo de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y la Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA), durante el primer semestre de 2024 las políticas de género sufrieron un recorte real superior al 33% interanual. El Programa Acompañar cayó un 80% en su ejecución, mientras que las partidas para formación institucional y capacitación de la Ley Micaela quedaron paralizadas con ejecución financiera cercana a cero.
- **Intento de Desnaturalización Normativa:** el proyecto original de la “Ley Bases” propuso modificar el artículo 1º de la Ley N° 27.499 para restringir la capacitación obligatoria únicamente a los “órganos competentes en la materia” (eliminando la transversalidad de los tres poderes) y limitar el concepto de violencia de género a la “violencia familiar”. Aunque dicha modificación no prosperó formalmente en el texto final de la Ley N° 27.742, el Poder Ejecutivo opera de facto bajo ese criterio, interrumpiendo las capacitaciones masivas.

El Trabajo Militante vs. La Lógica del Tecnocapitalismo

Este vaciamiento tensiona los nudos teóricos de la era tecnocapitalista, la cual pretende mediar toda

producción de conocimiento a través de métricas de productividad y mercantilización de saberes. En contraposición, las experiencias analizadas se sostuvieron bajo la lógica del “presupuesto cero”.

A nivel macro, el Informe final de la Red Universitaria de Género (RUGE-CIN) demuestra que la transversalización de la perspectiva de género en los claustros universitarios e institucionales sigue encontrando fuertes resistencias y requiere de una viabilidad política ligada a recursos materiales genuinos. La absorción de los saberes feministas por parte del Estado convive con una paradoja estructural:

- **Absorción institucional:** las instituciones estatales demandan y asimilan el conocimiento situado producido por los feminismos y los movimientos de Derechos Humanos para legitimar sus agendas.
- **Invisibilización del trabajo:** bajo la racionalidad tecnocapitalista, dicha absorción invisibiliza el trabajo material, intelectual y afectivo de quienes diseñan y sostienen los trayectos formativos.
- **Precarización estructural y vital:** la ausencia de un presupuesto específico demuestra cómo el sistema descansa sobre la explotación del tiempo y la voluntad militante de mujeres y disidencias. Así, el rol docente se configura como una sobrecarga laboral no reconocida que debe ensamblarse con las tareas cotidianas preexistentes.

Conclusiones: Herramienta Viva y Praxis de Resistencia

A modo de síntesis, las experiencias del Congreso de la Nación y del ámbito sindical de ADULP configuran las siguientes ideas fuerza:

- **Exclusión por desmantelamiento:** el Ejecutivo nacional implementa una estrategia de neutralización fáctica. Sin necesidad de derogar la Ley N° 27.499, el vaciamiento presupuestario y la disolución institucional operan de modo que la legislación devenga en “letra muerta”, incumpliendo mandatos constitucionales y compromisos internacionales.
- **Pedagogía de la Urgencia:** frente a un Estado fragmentado, la capacitación en Derechos Humanos resiste como una herramienta pedagógica viva, situada y adaptada al territorio, oponiéndose a la pedagogía de la crueldad y la mercantilización.
- **Responsabilidad Estatal Indelegable:** compartir estas tramas territoriales es un acto de resistencia colectiva, pero el horizonte exige disputar la asignación presupuestaria estratégica. Romantizar la flexibilidad o el voluntarismo militante exime al Estado de sus obligaciones jurídicas financieras. Las redes de militancia perforan las estructuras rígidas del Estado, pero la igualdad real requiere financiamiento, estructura y voluntad política.

Referencias

- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA) (2024). *Informes de monitoreo de la ejecución presupuestaria con perspectiva de género en la Administración Pública Nacional*. Buenos Aires.
- Argentina (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Art. 75 inc. 22 y 23; Art. 16°.
- Argentina (2018). *Ley N° 27.499: Capacitación obligatoria en género para todas las personas que se desempeñan en la función pública* (Ley Micaela). Honorable Congreso de la Nación. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>.
- Argentina (2023). *Decreto de Necesidad y Urgencia N° 8/2023: Modificación de la Ley de Ministerios*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2024). *Decreto N° 480/2024: Transferencia de competencias en materia de protección contra la violencia de género*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE-CEAAL.
- Red Universitaria de Género (RUGE-CIN) (2023/2024). *Informe final del estado de implementación de la Ley Micaela en el sistema universitario argentino*. Consejo Interuniversitario Nacional. Link: <https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/42-informe-final-del-relevamiento-estado-de-implementacion-de-la-ley-micaela-en-el-sistema-universitario-argentino>.

Cuerpos, identidades y documentos

María de los Ángeles Martini

mariadelosangelesmartini@gmail.com

Carolina Ketlun

carolinaketlun@gmail.com

Sofía Ferrero

sferrero@unm.edu.ar

Angela Paez

angela_paez2011@live.com.ar

Lautaro Noya

lautarotnoya@gmail.com

Valentina Angelini

valenpink20@gmail.com

Lena Davila

davila.lena@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Ciencia - Derechos Humanos - Dictadura

Entre los meses de mayo y junio de 2026, desde el Programa de estudios interdisciplinarios de la ciencia y la tecnología, que dirijo, (radicado en la Secretaría de ciencia y tecnología de la Universidad Nacional de Moreno) organizamos un conversatorio dirigido a la comunidad universitaria y el público en general a fin de reflexionar sobre la relación entre ciencia y derechos humanos: “Cuerpos, identidades y documentos. A 50 años de la última dictadura cívico-militar en Argentina, científicos y científicas conversan acerca de sus compromisos con el pasado reciente”. El propósito de este trabajo es compartir nuestras experiencias y los compromisos filosóficos-sociológicos que asumimos a la hora de abordar con nuestros/a invitados/a cada uno de los núcleos temáticos propuestos.

50 años después del comienzo de la última dictadura cívico-militar en Argentina, consideramos fundamental seguir reflexionando sobre el compromiso de científicas/os con los problemas públicos. Más aún en estos momentos en que tanto las universidades como los organismos de investigación están sufriendo un proceso de desmantelamiento por parte del actual gobierno nacional.

Bajo el lema las soluciones a problemas sociales son soluciones a problemas de conocimiento y, a la inversa, las soluciones a problemas del conocimiento son soluciones a problemas sociales (Shapin y Schaffer, 2005) destacamos las maneras en que el conocimiento científico inserto en las arenas públicas atraviesa la vida de las personas y de los pueblos.

El intento por comprender la hibridez de los procesos epistémicos-sociales-políticos exige la construcción de un tipo de rompecabezas, cuyas piezas, lejos de estar nítidamente definidas por su naturaleza epistémica, social o política, se van conformando en la medida que transitamos y damos forma a este juego de encajes y ajustes.

En el armado conjunto de este rompecabezas, la palabra de científicas/os que participaron, y siguen haciéndolo, en los procesos sociales complejizados, que se desencadenaron sobre la población argentina a raíz del ejercicio del terrorismo de Estado, es un punto de partida siempre renovado para aproximarnos al conocimiento del pasado.

Desde el Programa de estudios interdisciplinarios de ciencia y tecnología, organizamos la realización de tres mesas de discusión con invitados/a de la

ciencia (Dr. Víctor Penchaszadeh, el antropólogo Carlos “Maco” Somigliana y la Dra. Mariana Nazar) a fin de dialogar a partir de sus conocimientos científicos situados cómo se enlazan los problemas del orden social y del orden del conocimiento en relación con la última dictadura cívico-militar; qué compromisos asumen como científicos y científicas frente a esta historia de nuestro país; cómo pensar esta historia desde el presente; cómo cambió la vida de los habitantes el trabajo científico que desarrollan sobre las consecuencias del terrorismo de estado en Argentina (1976-1983).

Estos interrogantes se desarrollaron focalizando en las identidades de los hijos de desaparecidos, las identidades de los desaparecidos y los archivos históricos en su materialidad. Todos estos temas fueron vistos desde una polifonía de temporalidades (el tiempo aletargado de la investigación, los tiempos urgentes de los problemas públicos, el tiempo espiralado de la reflexión sobre el pasado que pasa por los mismos lugares pero siempre de forma diferente y el tiempo súbito de la destrucción violenta de los cuerpos y de la memoria) y de materialidades (tejidos, células, material genético, papeles, estructuras, funciones, parentescos, instituciones, espacios arqueológicos).

Nuestros compromisos filosóficos-sociológicos

Tanto nuestras investigaciones como las actividades de extensión que llevamos adelante se comprometen con el enfoque coproductorista del conocimiento científico (Jasanoff, 2004; Martini y Nardacchione, 2025). Esta perspectiva propia de los estudios sociales de la ciencia analiza las maneras en que se producen conjuntamente cambios en los órdenes epistémico, social y natural, es decir, cómo el conocimiento del mundo y las configuraciones del mundo y la vida en él son constitutivas unas de las otras. La complejidad de la noción de coproducción nos condujo a asumir una perspectiva pragmatista del conocimiento científico, en tanto práctica situada que se dirige a la transformación del futuro. La concepción deweyniana de la lógica como una ciencia social afina la comprensión del sentido profundamente dinámico de la producción del conocimiento y con ello nos habilita a precisar el carácter procesual de la coproducción. La investigación científica es una práctica que parte de desafíos concretos y culmina, aunque no de manera definitiva, en la transformación del futuro, estableciendo nuevas determinaciones en las situaciones problemáticas emergentes. A su vez, nos comprometemos con una concepción wittgensteiniana del lenguaje que focaliza en la prioridad de la práctica sobre la teoría y que exhibe el carácter intersubjetivo de la normatividad del lenguaje. De acuerdo con estos compromisos filosóficos, comprender el funcionamiento de las distintas entidades que pueblan los dominios

del orden social y natural o la naturaleza de situaciones perturbadoras, que irrumpen en la vida de las personas, implica responder un conjunto de interrogantes acerca de cuáles son los modos en que los diversos agentes usan los términos clasificatorios, cómo los articulan a través de las prácticas formales e informales, qué agentes disputan los usos de esos términos y cómo son reevaluados frente a los desafíos a los que se hallan expuestos.

En este sentido, se ponen en juego los modos en que el conocimiento científico contribuye a hacer ajustes en los discursos, las representaciones, las identidades y las instituciones. La identidad es uno de los recursos más potentes con los que la gente restaura el sentido a partir del desorden. Cuando el mundo que uno conoce está desordenado, la redefinición de las identidades es una forma de devolver las cosas a su lugar familiar (Jasanoff 2004). A la vez, cobran relevancia las formas en que la ciencia se ve desafiada por distintos agentes que construyen nuevas identidades, instituciones, discursos, representaciones del mundo y en el mundo conforme a cómo desean que este sea y cómo aspiran a estar en él.

Como parte de las arenas públicas, el conocimiento científico se inserta en un teatro de acciones conjuntas y coordinadas que es al mismo tiempo un teatro de conflicto y controversias, en donde tanto individuos como colectivos se encuentran alrededor de cuestiones compartidas, solucionan problemáticas o elaboran estrategias de interés conjunto. En este sentido, asumimos un análisis filosófico-sociológico de las formas en que ciertos conocimientos científicos son puestos en práctica y a la vez.

sometidos a crítica y reajuste. Los abordajes teórico-filosóficos en torno de la producción de conocimientos científicos son complementados con una sociología de la acción pública de tinte pragmatista (Quéré y Terzi, 2015; Cefai y Terzi, 2012) que provee los recursos conceptuales necesarios para comprender cómo emergen movimientos o colectivos sociales alrededor de situaciones que comprometen conocimiento científico y para examinar bajo qué condiciones dichos movimientos o colectivos constituyen cambios epistémicos. La constitución de un problema público depende de las habilidades y recursos con que cuentan los grupos o colectivos para crear e influir en la definición pública de un problema. Ello implica reconocer que en las arenas de opinión y debates públicos está siempre presente una asimetría en relación con el poder, la influencia y la autoridad para definir la “realidad” del problema.

Asimismo, se visibilizan nuevos territorios en los que expertos y no expertos interactúan en la conformación de actividades prácticas en situación, atravesadas por conocimientos científicos. Se pone en cuestión la idea de que los espacios tradicionales –tales como la academia o el laboratorio– sean los únicos escenarios posibles para la producción del conocimiento científico. Pero también se problematiza la noción de espacio público como el lugar de mediación entre poderes públicos, sociedad política, sociedad civil y medios de comunicación y sus representaciones idealizadas como lugares de sociabilidad política. Más que los espacios públicos institucionalizados, el foco está puesto en las actividades públicas en situación. Así, los procesos judiciales, los debates

legislativos, los foros nacionales e internacionales y las manifestaciones públicas son vistos como espacios donde entran en juego las prácticas formales e informales a través de las cuales los agentes articulan y reajustan los conocimientos científicos vigentes. Las arenas públicas abren transversalmente los mundos sociales de unos y de otros y al ponerlos en contacto, se impulsan procesos de transformación e intersección de esos mundos en torno de los problemas que los reúnen.

Nuestro compromiso con una perspectiva pragmatista de la coproducción recupera la filosofía narrativista whiteana en sus afinidades con la visión de Dewey sobre la investigación y el proceso a través del cual conocimiento y realidad están en continuo hacerse. Verónica Tozzi sostiene que los enfoques narrativistas nos han enseñado que es necesario averiguar qué recursos (lingüísticos, retóricos y discursivos) están presentes en las interpretaciones del pasado que compiten entre sí, porque cada una de ellas implica líneas de acción diferentes con sus consecuencias éticas propias: “Apreciar la dimensión práctica inherente a nuestras ideas (narraciones o interpretaciones) sobre el pasado (ya sean producidas por la historiografía académica, la literatura o los legos) requiere asumir que su significado es ininteligible sin una consideración de las consecuencias prácticas” (Tozzi, 2018: 70). Así, no solo es posible interpretar las controversias acerca del pasado de un problema público (las historias producidas en el ámbito académico y las realizadas por parte de los colectivos intervinientes en la elucidación y resolución del problema), sino también examinar los espacios de coproducción que posibilitan

reescrituras de ese pasado en encuentros colaborativos donde interactúan colectivos heterogéneos: activistas, personas afectadas, científicos sociales, historiadores y científicos de otras áreas involucradas en los problemas.

Conversatorio en torno al conocimiento científico situado

De acuerdo con nuestros compromisos teóricos, situamos el conversatorio en la explícita convicción de que la ciencia es una práctica cultural producida por personas con cuerpos, situadas en un tiempo, un espacio, una cultura y una sociedad y que luchan por conseguir credibilidad y autoridad (tal como Steven Shapin subtitula su libro *Nunca puro*). El objetivo general del conversatorio fue resaltar la ineludible dimensión política que conlleva la tarea de las personas que investigan, el carácter colectivo de la investigación científica, la interacción de científicos y científicas con los/as ciudadanos/as y cómo la actividad de investigadores/as se ve atravesada por y atraviesa los problemas públicos. En este sentido, los núcleos temáticos seleccionados fueron: (1) la recuperación de la identidad de los hijos de desaparecidos, apropiados por personas vinculadas al terrorismo de Estado; contamos con la participación del Dr. Víctor Penchaszdeh para analizar el papel de las Abuelas de Plaza de Mayo como agente de definición de un problema público que atravesó y atraviesa a nuestra sociedad desde hace cincuenta años y su

intermediación con la Dra. Mary-Claire King en el proceso de construcción del índice de abuelidad. Su compromiso con la producción de conocimiento en el campo de la genética y su actuación en la salud pública son indisociables de su actuar ético-político. (2) la identificación de los cuerpos de las personas secuestradas y asesinadas en la última dictadura cívico militar en Argentina. Contamos con la participación de Carlos “Maco” Somigliana para analizar el trabajo del Equipo Argentino de Antropología Forense, el trabajo de la EAAF como parte de un entramado de familiares, investigadores/as, militantes, sobrevivientes y ciudadanos/as que exhiben parte del compromiso del pueblo argentino en alcanzar para alcanzar la verdad de lo ocurrido durante el ejercicio del terrorismo por parte del Estado. (3) Los archivos vinculados a la dictadura en la Argentina y su impacto social. Nuestra invitada fue la Dra. Mariana Nazar. Abordamos la necesidad de la identificación, la clasificación y la descripción de los archivos para que se vuelvan accesibles y sean fuentes de la memoria y garantías en el ejercicio del derecho. El trabajo de Nazar se dirige a transformar los archivos que fueron instrumentos para espiar, perseguir, reprimir y asesinar en sustento de la memoria, la verdad y la justicia.

A través de estos encuentros, los y las estudiantes de la UNM, los docentes-investigadores, activistas de derechos humanos, familiares de personas desaparecidas y de personas que combatieron en calidad de soldados en la guerra de Malvinas se encontraron junto con ciudadanas y ciudadanos de Moreno pudimos seguir construyendo nuestra historia desde el presente. Algunos de ellos/as supieron por primera vez del trabajo

de Penchaszadeh, Somigliana y Nazar, otros preguntaron por primera vez acerca de las identidades, los procedimientos científicos y los archivos, pero en todos los casos ello fue posible gracias a la existencia en su territorio de una universidad pública que constituye un espacio de reflexión, crítica y encuentro.

Referencias:

- Jasanoff, S. (2004). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. Londres, Routledge.
- Martini, M. A. y Nardacchione, G. (ed.) (2025). *Coproducción de conocimiento. Testimonios, confianza, discursos, identidades, cuerpos y materialidades*. Buenos Aires, SB.
- Quéré, L. y C. Terzi. (2015). “Pour une sociologie pragmatiste de l’expérience publique: quelques apports mutuels de la philosophie pragmatiste et de l’ethnométhodologie”. *SociologieS*, 4949, 1-19.
- Shapin, S. y Schaffer, S. (2005). *El Leviatán y la bomba de vacío. Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tozzi, V. (2018). “A pragmatist view on two accounts of the nature of our ‘connection’ with the past: Hayden White and David Carr thirty years later”. *Rethinking History*, 22 (1), 65-85.



Eje 3

Tramas entre universidad y territorio para promover derechos y atenuar desigualdades

Coordinan

Adriana Luján (UNNE)

Daniel Mansilla Muñoz (UNSa)

Formación docente en EPJA, derecho a la educación y territorio

Relato de una experiencia situada en la provincia de San Juan

Lisandro Alfredo Valenzuela Oro

lisandrovalenzuelaoro@gmail.com

Juan Darío Manrique

jdmanrique@hotmail.com

Valeria Inés Lezcano Fonsalida

geo.valelezcano@gmail.com

Claudia Alejandra Pedrozo Romero

claudiapedrozo@gmail.com

Maria José Vera

Mariajosevera42@gmail.com

Emilia Lidia Villegas

villegas.emy@gmail.com

ISFD Normal Sarmiento | San Juan

Palabras clave:

EPJA - Trayectorias Educativas - Justicia Educativa

Introducción

El presente relato de experiencia recupera el recorrido desarrollado en el Módulo N° 1, “La Educación para Jóvenes y Adultos en el contexto social y político”, perteneciente a la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Esta propuesta formativa fue organizada por el ISFD Escuela Normal Superior Sarmiento y el ISFD Escuela Normal Superior General San Martín, en el marco de un trayecto de formación docente continua destinado a educadores vinculados, directa o indirectamente, con la modalidad EPJA.

La experiencia se desarrolló en modalidad bimodal, con predominancia de encuentros virtuales asincrónicos a través de Google Meet y con instancias presenciales estratégicas. Esta organización permitió sostener una dinámica de trabajo flexible, acorde con las condiciones reales de muchos docentes cursantes: tiempos laborales extensos, responsabilidades familiares, recorridos institucionales diversos y trayectorias profesionales heterogéneas.

Desde el inicio, el módulo propuso algo más que un recorrido conceptual. No se trató únicamente de revisar leyes, fechas, programas o categorías teóricas, sino de generar un espacio donde los docentes pudieran reconocerse como parte de una historia educativa más amplia. Pensar la EPJA implicó, entonces, detenerse en las prácticas cotidianas, en las instituciones, en los sujetos que habitan la modalidad y en las tensiones que aparecen entre aquello que las normativas garantizan y aquello que efectivamente sucede en los territorios.

En este sentido, el relato recupera una experiencia formativa atravesada por una pregunta central: ¿cómo formar docentes capaces de comprender la EPJA no como una oferta compensatoria o de segunda oportunidad, sino como una modalidad educativa con identidad propia, profundamente vinculada con el derecho a la educación, la justicia social y el reconocimiento de trayectorias de vida diversas?

Contexto de la experiencia

El Módulo N° 1 tuvo como eje la comprensión de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en su contexto social y político. A lo largo del trayecto se abordaron contenidos vinculados con la construcción histórica de los Estados nacionales y provinciales, la relación entre educación y trabajo, el origen y desarrollo de la educación de adultos en Argentina y San Juan, la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos, los marcos legales de la modalidad, las políticas públicas, las identidades sociales y territoriales, y la geolocalización de ofertas educativas en la provincia.

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la posibilidad de trabajar con docentes que no hablaban de la EPJA desde una posición externa, sino desde la experiencia concreta de enseñar, acompañar, gestionar y sostener trayectorias educativas en contextos complejos. En cada encuentro aparecieron relatos sobre estudiantes jóvenes y adultos que regresan a la escuela después de años, madres que cursan mientras cuidan a sus hijos, trabajadores que llegan cansados después de una jornada laboral, personas que arrastran experiencias previas de exclusión escolar, sujetos que no siempre encuentran en la institución educativa una respuesta ajustada a sus condiciones reales de vida.

Estos relatos permitieron comprender que la EPJA no puede pensarse desde modelos escolares rígidos ni desde miradas homogéneas sobre los estudiantes. La modalidad exige reconocer tiempos, saberes,

necesidades, interrupciones, deseos y proyectos vitales diversos. En consecuencia, la formación docente no podía limitarse a transmitir información, sino que debía abrir un espacio de análisis crítico, diálogo y reconstrucción colectiva de sentidos.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia formativa se organizó en un formato bimodal que articuló instancias sincrónicas y asincrónicas. Durante el desarrollo del módulo se realizaron dos encuentros virtuales sincrónicos, destinados a la presentación de los ejes de trabajo, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de reflexiones en torno a la EPJA. Paralelamente, el desarrollo de las clases se llevó a cabo de manera asincrónica mediante materiales de lectura, recursos didácticos y actividades orientadas a vincular los contenidos del módulo con la realidad institucional de los cursantes. Esta modalidad favoreció la flexibilidad en la participación y permitió que cada docente pudiera avanzar en el recorrido formativo respetando sus tiempos y condiciones laborales, sin perder los espacios de diálogo y construcción compartida que aportaron los encuentros sincrónicos.

Durante el recorrido, se trabajó inicialmente sobre la historia de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Este abordaje permitió identificar que la modalidad estuvo marcada durante mucho tiempo por una mirada compensatoria, asociada a la alfabetización, la terminalidad y la reparación de

trayectorias consideradas incompletas. Sin embargo, el análisis histórico también permitió reconocer avances, disputas y transformaciones que fueron configurando a la EPJA como una modalidad con mayor especificidad política y pedagógica.

Un momento clave del módulo fue el análisis de los marcos normativos. La Ley Federal de Educación fue abordada como antecedente necesario para comprender el lugar subsidiario que ocupó la educación de adultos en determinados momentos históricos. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 permitió trabajar un cambio de enfoque sustantivo: la EPJA deja de ser concebida como régimen especial y pasa a ser reconocida como una modalidad del sistema educativo. Este pasaje fue especialmente importante para los cursantes, porque permitió discutir cómo una modificación normativa puede abrir nuevas posibilidades, pero también cómo esas posibilidades requieren condiciones materiales, institucionales y pedagógicas para hacerse efectivas.

En los encuentros surgió con fuerza la tensión entre la normativa y la realidad. Las leyes reconocen derechos, establecen obligaciones estatales y promueven la inclusión educativa. Sin embargo, las instituciones de EPJA muchas veces enfrentan problemas de infraestructura, escasez de recursos, discontinuidad de políticas, dificultades para sostener trayectorias, falta de articulación con otras áreas del Estado y una persistente subvaloración de la modalidad. Esta tensión no fue trabajada desde una mirada pesimista, sino como una invitación a pensar críticamente el rol docente y el lugar de la política pública.

Otro eje significativo fue el trabajo sobre los sujetos, las identidades y los territorios. Se abordaron categorías como villero, indígena, rural, afrodescendiente, migrante, urbano marginal y pobre, no como etiquetas cerradas, sino como construcciones sociales e históricas que muchas veces condicionan la forma en que las instituciones miran a los estudiantes. Este eje permitió revisar prejuicios, sentidos comunes y formas de nombrar que atraviesan la práctica educativa. En este punto, la experiencia adquirió una dimensión profundamente humana: hablar de EPJA fue también hablar de rostros, historias, silencios, vergüenzas, esfuerzos y deseos de futuro.

La clase sobre contextualización y geolocalización de ofertas educativas en San Juan permitió introducir una herramienta concreta para pensar la relación entre educación y territorio. El análisis de datos, mapas y localización de instituciones ayudó a comprender que el derecho a la educación no se garantiza solamente con la existencia formal de una oferta educativa. También importa dónde se ubican las instituciones, cómo llegan los estudiantes, qué condiciones sociales atraviesan sus comunidades, qué políticas sociales se articulan o no con la escuela, y qué distancias materiales y simbólicas deben recorrer los sujetos para sostener su escolaridad.

En este sentido, el territorio dejó de ser entendido como un simple espacio geográfico para ser pensado como una trama de relaciones sociales, desigualdades, recursos, instituciones y memorias. Esta mirada permitió enriquecer los diagnósticos institucionales y abrir preguntas

sobre la planificación educativa: ¿dónde están las ofertas de EPJA?, ¿a quiénes llegan?, ¿a quiénes no llegan?, ¿qué barreras dificultan el acceso y la permanencia?, ¿qué datos necesitamos construir para intervenir mejor?

Aprendizajes construidos

Uno de los principales aprendizajes de la experiencia fue comprender que la EPJA no puede reducirse a una respuesta tardía para quienes “no terminaron a tiempo” sus estudios. Esa mirada, todavía presente en muchas representaciones sociales, desconoce las trayectorias reales de los sujetos y reproduce una idea lineal de escolaridad. Por el contrario, el módulo permitió pensar la educación de jóvenes y adultos como parte del derecho a aprender durante toda la vida.

También se fortaleció una mirada crítica sobre la relación entre Estado, escuela y sujetos. El Estado aparece como garante del derecho a la educación, pero esa garantía debe traducirse en políticas concretas, sostenidas y articuladas. La escuela, por su parte, no puede resolver sola las desigualdades sociales, pero sí puede constituirse en un espacio de reconocimiento, acompañamiento y construcción de oportunidades. Los sujetos de la EPJA, lejos de ser definidos por la carencia, deben ser reconocidos desde sus saberes, experiencias, responsabilidades, memorias y proyectos.

Otro aprendizaje relevante fue la necesidad de construir propuestas pedagógicas situadas. En la EPJA, enseñar implica reconocer que los estudiantes no llegan vacíos a la institución. Llegan con historias laborales, familiares, comunitarias, migratorias, productivas y culturales. Por eso, una pedagogía para jóvenes y adultos debe dialogar con esos saberes, sin romantizarlos, pero tampoco negarlos. La formación docente permitió revisar la importancia de generar prácticas flexibles, contextualizadas y respetuosas de las trayectorias.

Asimismo, la experiencia puso en valor la palabra de los docentes cursantes. Cada intercambio permitió advertir que los saberes de la práctica son fundamentales para comprender la modalidad. Las experiencias compartidas funcionaron como materiales de análisis, como puntos de partida para discutir conceptos y como evidencia de las tensiones que atraviesan a la EPJA. En este sentido, el módulo no se construyó únicamente desde los textos, sino también desde las voces de quienes sostienen cotidianamente la modalidad.

Tensiones y desafíos

Como toda experiencia formativa, el desarrollo del módulo también permitió identificar desafíos. Uno de ellos fue sostener la participación activa en un formato predominantemente virtual. Si bien la virtualidad facilitó el acceso y la continuidad de muchos cursantes, también exigió estrategias para promover el intercambio, la escucha y

la construcción colectiva. En una formación vinculada con la EPJA, este aspecto resultó especialmente importante, porque la modalidad interpela directamente las condiciones de acceso, permanencia y participación en los procesos educativos.

Otra tensión estuvo vinculada con la distancia entre los marcos normativos y las prácticas institucionales. Para muchos docentes, el reconocimiento legal de la EPJA como modalidad del sistema convive con condiciones de trabajo que aún no siempre reflejan ese reconocimiento. Esta tensión permitió abrir preguntas necesarias: ¿qué significa garantizar derechos en contextos de desigualdad?, ¿qué responsabilidades corresponden al Estado?, ¿qué margen de acción tienen las instituciones?, ¿cómo evitar que la inclusión quede reducida a una declaración formal?

También apareció el desafío de revisar las representaciones sobre los sujetos de la EPJA. Nombrar a los estudiantes desde categorías sociales históricamente estigmatizadas exige un trabajo cuidadoso. No se trata de negar las condiciones de desigualdad, sino de evitar que esas condiciones se transformen en destino. La formación docente, en este sentido, debe ayudar a construir miradas más complejas, capaces de reconocer vulneraciones sin reducir a las personas a la vulnerabilidad.

Reflexión final

Relatar esta experiencia implica reconocer que la formación docente en EPJA es, ante todo, una práctica política y pedagógica. Política, porque se inscribe en la defensa de la educación como derecho humano y en la necesidad de discutir las condiciones reales para su cumplimiento. Pedagógica, porque interpela las formas de enseñar, acompañar, evaluar y construir vínculos con sujetos cuyas trayectorias no siempre coinciden con los tiempos esperados por la escuela tradicional.

El Módulo N° 1 permitió abrir un espacio de pensamiento colectivo sobre la modalidad. A través del análisis histórico, normativo, social y territorial, los cursantes pudieron revisar sentidos, compartir experiencias y construir herramientas para mirar sus instituciones desde una perspectiva más crítica y situada. La EPJA apareció, entonces, no como una modalidad menor, marginal o compensatoria, sino como un campo educativo complejo, necesario y profundamente humano.

La experiencia dejó como enseñanza que formar docentes para la EPJA requiere algo más que transmitir contenidos. Requiere habilitar preguntas, escuchar trayectorias, reconocer territorios, problematizar desigualdades y construir propuestas pedagógicas capaces de alojar la diversidad de vidas que llegan a las aulas. Allí radica, quizás, uno de los mayores sentidos de esta especialización: contribuir a que la educación de jóvenes y adultos sea pensada, defendida y practicada como un derecho efectivo, no como una promesa pendiente.

Referencias:

- Escuela Normal Superior Sarmiento y Escuela Normal Superior General San Martín. (2026). *Módulo N° 1: La Educación para Jóvenes y Adultos en el contexto social y político. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Material de circulación interna.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE N° 118/10. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: documento base y lineamientos curriculares para la modalidad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2015). *Resolución CFE N° 254/15. Marcos de referencia para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Ministerio de Educación de la Nación.

DDHH, química y toxicología para una vida digna

Gisela Fabiani

gisy5369@gmail.com

Juan Jose Carol Paz

carolpazjuan jose@gmail.com

Patricia Maturana

patriciamaturana89@gmail.com

Fatima Villalba Varas

fatimavaras142@gmail.com

Valeria Palazzi

valeriapalazzi40@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

*Extensión Universitaria - Derechos Humanos
Alfabetización Científica*

Introducción

En la contemporaneidad, la interfaz entre las comunidades humanas y las sustancias químicas se ha vuelto un fenómeno ubicuo, constante y multifacético, configurando de manera directa las condiciones de salud, bienestar y habitabilidad del entorno. Desde las formulaciones químicas destinadas a la higiene y limpieza en los espacios domésticos hasta los complejos xenobióticos y contaminantes ambientales derivados de matrices industriales y agropecuarias, los sujetos sociales coexisten en un escenario de exposición permanente. En este contexto, la ciencia no puede ser concebida como un campo neutral o aislado de los avatares sociohistóricos; por el contrario, la producción, circulación y apropiación del conocimiento científico constituyen dimensiones inherentemente políticas y éticas que impactan de forma diferencial en las poblaciones según sus niveles de vulnerabilidad estructural. Bajo esta premisa conceptual se erige “Formando (Con)ciencia Química y Toxicológica: el rol de los Derechos Humanos para una vida digna”, un proyecto de extensión universitaria dependiente de la Facultad de Agronomía y Agroindustrias de la Universidad

Nacional de Santiago del Estero (UNSE). El proyecto se diseña de manera situada y estratégica para ser implementado en el nivel de educación secundaria de la provincia de Santiago del Estero, asumiendo como imperativo ético la construcción de un puente dialógico y operativo entre los saberes científicos generados en los laboratorios académicos y las demandas y necesidades urgentes de la comunidad santiagueña. Su propósito medular radica en empoderar a los jóvenes estudiantes de la región, dotándolos de herramientas conceptuales, procedimentales y críticas que les permitan identificar, analizar y posicionarse de manera activa frente a problemáticas ambientales y de salud colectiva estrechamente vinculadas con el uso, la manipulación y la exposición a diversas sustancias químicas y agentes tóxicos.

El diagnóstico de situación del cual emerge esta propuesta evidencia que la falta de conciencia, la desinformación generalizada y las brechas en la alfabetización científica respecto al riesgo químico constituyen problemas estructurales y persistentes en la región. Esta asimetría informativa se traduce empíricamente en un incremento de los casos de intoxicaciones agudas y crónicas en el hogar, prácticas deficientes de seguridad doméstica, y

una alarmante pasividad o indefensión comunitaria frente al avance de pasivos ambientales. Al no contar con las categorías analíticas básicas para nombrar, medir y comprender los peligros que los rodean, los ciudadanos ven mermada su capacidad de autodefensa y de exigibilidad de derechos ante los organismos competentes. Por lo tanto, subsanar estas brechas de conocimiento a través de la educación formal y la extensión universitaria se convierte en una acción de justicia social distributiva.

Marco teórico y perspectiva transversal de DDHH

El marco conceptual del proyecto asume una perspectiva transversal de Derechos Humanos. Esto implica comprender que problemáticas tales como la degradación del suelo, la contaminación de las fuentes de agua, la baja calidad del aire y la exposición desregulada a agroquímicos en las periferias urbanas o áreas rurales no constituyen meros accidentes técnicos o fenómenos de estudio abstracto, sino que representan vulneraciones flagrantes a derechos fundamentales consagrados constitucional e internacionalmente: el derecho a la salud, a un ambiente sano, al acceso a la información y, en última instancia, al desarrollo de una vida digna (Naciones Unidas, 2022). El proyecto se propone interpelar la ceguera cognitiva que disocia los contenidos curriculares de las ciencias exactas y naturales de sus repercusiones bio-psico-sociales y éticas.

Una de las dimensiones más complejas e innovadoras del abordaje toxicológico del proyecto contempla la inclusión de un apartado específico, sensible y riguroso sobre las drogas de abuso en la adolescencia. En consonancia con las realidades territoriales, la vulnerabilidad de las juventudes ante el consumo de sustancias psicoactivas ilícitas y el abuso de fármacos requiere un abordaje que supere los tradicionales esquemas punitivos o meramente biomédicos (Corda *et al.*, 2020). El proyecto incorpora esta problemática no solo desde la descripción de los mecanismos de toxicidad y el daño fisiológico y neurológico, sino integrándola decididamente dentro de la matriz de los derechos humanos. Se trabaja sobre el fortalecimiento de la autonomía, la prevención comunitaria y la toma de decisiones informadas, entendiendo que el acceso al conocimiento científico de calidad es un prerequisite para que los jóvenes ejerzan su soberanía personal y construyan proyectos de vida saludables y con un sentido de agencia transformadora sobre su futuro.

A nivel pedagógico, el sustento teórico se nutre de la alfabetización integral, la cual trasciende la enseñanza fragmentada y memorística de la ciencia (Parga-Lozano y Piñeros-Carranza, 2018) y comprende tres dimensiones esenciales: -Alfabetización funcional: enfocada en la comprensión de conceptos científicos básicos; Alfabetización avanzada o crítica: orientada a la capacidad de cuestionar información, contrastar diversas fuentes y evaluar riesgos de manera autónoma; -Sentido de agencia: definido como la convicción y habilidad de los sujetos para actuar

colectivamente en pos de la transformación socioambiental de sus entornos (Hodson, 2018).

Objetivos

El propósito cardinal de este trabajo es capacitar a estudiantes secundarios de Santiago del Estero en nociones de Química y Toxicología articuladas con los DDHH. La propuesta estimula el pensamiento crítico ante problemáticas regionales urgentes (contaminantes cotidianos, agroquímicos y drogas de abuso) y robustece la participación ciudadana mediante la alfabetización oral y radial. Así, promueve una alfabetización científica emancipatoria que dota a las juventudes de un sentido de agencia para la prevención en salud, la mitigación de riesgos y la defensa del derecho a una vida digna.

Metodología

La arquitectura operativa de este proyecto se basa en el aprendizaje activo y situado, transformando el aula y el laboratorio en espacios dialógicos de co-construcción pedagógica que rechazan la extensión tradicional verticalista u “bancaria” (Freire, 2021). Mediante este enfoque integral, participativo y no tecnocrático, se promovió la alfabetización científica emancipatoria de 50 estudiantes secundarios

del Colegio Dr. J. G. Canclini. El abordaje de estas problemáticas socioambientales y de salud colectiva exigió la convergencia sinérgica de cuatro matrices epistémicas transversales: la Química (estructura y reactividad molecular cotidiana e industrial), la Toxicología (mecanismos xenobióticos, vías de exposición y prevención de riesgos), los DDHH (marco ético-político de justicia social y exigibilidad de una vida digna) y la Pedagogía Crítica (transposición didáctica y estímulo de la oralidad y la alfabetización avanzada).

Esta confluencia interdisciplinaria se materializó en un equipo heterogéneo coordinado por la Facultad de Agronomía y Agroindustrias (FAA-UNSE), integrado por profesionales y estudiantes de química, bioquímica, biotecnología y psicopedagogía, junto a voluntarios de las facultades de Ciencias Médicas (FCM) y Ciencias Exactas y Tecnologías (FCEyT), y personal no docente. Asimismo, la propuesta articuló orgánicamente las tres funciones sustantivas de la educación superior mediante un diseño modélico: la Extensión funcionó como eje dinamizador al trasladar el saber académico al territorio escolar en un diálogo horizontal; la Docencia operó de forma doble, ofreciendo un trayecto de aprendizaje disruptivo para el nivel medio y un espacio de formación ético-política y pedagógica para los extensionistas universitarios; finalmente, la Investigación se incorporó a través de un enfoque evaluativo mixto (cualitativo y cuantitativo). A través de herramientas diagnósticas y métricas, tales como encuestas iniciales, bitácoras de observación participativa y grupos focales, el cuerpo extensionista evaluó el impacto real de los talleres

en la apropiación de conocimientos químicos, el desarrollo del pensamiento crítico y la maduración de la conciencia socioambiental en el contexto santiagueño.

Cronograma de ejecución y dispositivos pedagógicos: El trabajo de campo con 50 estudiantes del Colegio Dr. J. G. Canclini se desplegó durante seis meses mediante un diseño secuencial que combinó teoría dialógica, experimentación empírica y ludificación. En el Mes 1 (Planificación), el equipo interdisciplinario coordinó agendas con las autoridades escolares, diseñó los módulos teóricos y planificó experimentos guiados de baja peligrosidad. Durante los Meses 2 a 5 (Encuentros Territoriales), las jornadas combinaron instancias expositivo-dialogadas apoyadas en soportes visuales sobre química, toxicología y DDHH, seguidas por el montaje de laboratorios móviles con experiencias analíticas inocuas. Cada cierre escolar incorporó evaluaciones formativas mediante juegos didácticos artesanales (crucigramas y Pasapalabra) con entrega de golosinas y mensajes reflexivos sobre salud y derechos. Finalmente, en el Mes 6 (Universidad y Dial Comunitario), se trasladó a los alumnos a los laboratorios de la FAA-UNSE para realizar prácticas de mayor complejidad, seguidas de una visita institucional orientada a la difusión de carreras. El proyecto concluyó con la participación del contingente, docentes y el Rector en los estudios de Radio Universidad (FM 92.9 MHz), en el programa “Los Derechos y su trama”, para socializar colectivamente el impacto de la experiencia.

Resultados y discusión

La ejecución del proyecto evidenció la potencia de la extensión universitaria como dispositivo de transformación social a través de tres núcleos de hallazgos significativos: En relación con el Núcleo I (Química Cotidiana y Ambiental), el montaje de laboratorios móviles inocuos permitió a los estudiantes interactuar de forma directa con reacciones básicas y virajes de pH, logrando decodificar etiquetas comerciales y comprender nociones de concentración y peligrosidad. Esto facilitó la vinculación directa entre el manejo doméstico inseguro de sustancias y el derecho a la salud integral. Asimismo, el debate escaló hacia la justicia ambiental mediante el análisis de problemáticas locales reales, como el impacto del uso de agroquímicos en áreas periurbanas de la provincia, logrando que los alumnos reconozcan la degradación del entorno como una vulneración flagrante a su derecho a habitar un ambiente sano. Respecto al Núcleo II (Toxicología Crítica y Drogas de Abuso), mediante el análisis de estudios de caso locales, los estudiantes desmitificaron discursos pseudocientíficos en redes sociales y lograron diferenciar la información científica validada de los mitos urbanos. El avance sustancial se centró en el fortalecimiento de la autonomía y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones informadas; de este modo, los jóvenes resignificaron el cuidado del propio cuerpo y de la salud mental como el ejercicio soberano de sus derechos fundamentales para resguardar sus proyectos de vida futuros, superando los enfoques preventivos moralistas o punitivos tradicionales. Finalmente, en el Núcleo III

(Alfabetización Integral y Oralidad), los talleres de expresión oral permitieron a los jóvenes organizar estructuras cognitivas, consolidar argumentos sólidos basados en la evidencia de los laboratorios y ensayar la escucha activa. El resultado tangible de mayor impacto fue la producción de contenidos y la salida al aire en el programa radial “Los Derechos y su trama” por Radio Universidad. Al tomar los micrófonos, los adolescentes se constituyeron en divulgadores científicos y militantes de derechos en su comunidad. A través de la réplica en los hogares (con un impacto indirecto estimado en 600 familiares) y la audiencia del dial radial, el conocimiento democratizado visibilizó problemáticas territoriales y promovió de manera efectiva pautas de seguridad doméstica y ambiental.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia acumulada permite delinear conclusiones fundamentales sobre el rol de la educación superior pública en los territorios del Norte Grande Argentino. En primer lugar, la experiencia con el Colegio Secundario Dr. J. G. Canclini demuestra que la ciencia pierde su pretendida neutralidad y se humaniza cuando se pone al servicio de la exigibilidad de derechos. El laboratorio móvil y las aulas universitarias funcionaron como plataformas de emancipación donde el dato analítico se transformó en una categoría política para comprender y defender el derecho a un ambiente sano y a la salud soberana.

En segundo término, la metodología implementada ratifica la potencia del juego, la ludificación formativa y la educación dialogada como dispositivos de resistencia pedagógica. Lejos de las evaluaciones punitivas tradicionales, la autoevaluación a través de las rondas de juegos, la cartelería y los premios funcionaron como un vehículo afectivo y efectivo para la fijación de saberes avanzados. Este abordaje no solo subsanó brechas de desinformación respecto a los riesgos químicos y las drogas de abuso, sino que robusteció el sentido de agencia de las juventudes, dotándolas de las herramientas comunicativas necesarias para activar un efecto multiplicador comunitario. Finalmente, el proyecto adquiere una relevancia política e institucional extraordinaria en el contexto actual de la educación superior argentina. Ante el profundo proceso de desfinanciamiento y la crisis presupuestaria que atraviesan las Universidades Nacionales, espacios históricos de vinculación masiva como las jornadas “La UNSE abre sus puertas” se han visto gravemente comprometidos y cancelados en el territorio. En este escenario adverso, el proyecto de extensión opera como un dispositivo de resistencia institucional, trasladando activamente la universidad al territorio escolar secundario. De este modo, no solo se cumple con la misión social de la universidad pública, sino que se garantiza la continuidad de las acciones de difusión de la oferta académica de la FAA (orientadas a carreras estratégicas y soberanas como la Licenciatura en Química, el Profesorado Universitario de Química y la Licenciatura en Biotecnología), sembrando en los jóvenes de las escuelas públicas la expectativa, el deseo y el

derecho irrenunciable a la educación universitaria. El broche de oro en Radio Universidad, donde se fundieron las voces de alumnos, docentes, extensionistas y la máxima autoridad institucional en un “sentipensar” colectivo, demuestra que la alfabetización integral y la oralidad son herramientas de conquista democrática. La universidad no solo abrió sus puertas en el territorio, sino que sembró la convicción de que el conocimiento científico es una herramienta colectiva para una vida digna.

Referencias:

- Corda, A., Galante, A. y Rossi, D. (2020). *Hacia un abordaje de las drogas basado en los Derechos Humanos: Experiencias y desafíos en el contexto actual*. Intercambios Asociación Civil / UBA.
- Freire, P. (2021). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Hodson, D. (2018). “Realizar la acción sociopolítica: El paso siguiente en el currículo de educación científica”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2401. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2401.
- Naciones Unidas. (2022, 28 de julio). *El derecho humano a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible* (Resolución A/RES/76/300). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/76/300>.
- Parga-Lozano, D. L. y Piñeros-Carranza, G. Y. (2018). “Enseñanza de la química desde cuestiones sociocientíficas para promover el pensamiento crítico”. *Educación Química*, 29(3), 45-64. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.3.63321>.

Derechos Humanos, Memorias en Disputas

Memoria en Disputa - Nunca Más

Roberto LLaiquel

rlaiquel-341@live.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Chubut

El presente trabajo relata la lucha y resistencia por la recuperación de la memoria activa y colectiva, de la Región Patagónica en particular la Ciudad de Comodoro Rivadavia, en donde las Organizaciones Sociales junto a la Catedra Libre de Derechos Humanos, lograron el señalamiento de un nuevo sitio de la Memoria.

La experiencia señala la importancia de las Organizaciones Sociales, en la defensa de los colectivos, vulnerables cuya acción resultó en una denuncia ante Organismos Internacionales, en este caso la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Esto marco uno punto de inflexión, al universo de la Comunidad, sumado a ciertos acontecimientos, que promovía la Catedra como ser la gestión de los Archivos ante el Ministerio de Seguridad en donde se cristalizó con la entrega de los Archivos brindando datos y documentación de la represión de la Dictadura Cívico Militar.

La Patagonia durante muchos años, pareció inerte a esta situación, y la memoria solo mostraba, de que aquí no había sucedido esa situación de horror y de terror, y cuando se hacía conmemoraba edil de

lamería, La Verdad, y La Justicia parecían que ese hecho había sucedido en otro lugar del país.

La disputa por la memoria colectiva y los hechos mencionados, empoderó a los militantes directos del Terrorismo y sus familiares, en búsqueda de reparación integral, la casita o Causa N° 8008 es la referencia a estos dichos.

Esta Causa ha sentado un profundo precedente en la zona, irrumpió en la memoria oficial de aquella época, trayendo recuerdo doloroso en los familiares, pero potencializando las marchas y movilizaciones.

Así hoy adquiere un real sentido las violaciones a los Derechos Humanos Ayer y Hoy, adquiriendo un sentido y orientación, y atrayendo a otros damnificados que se animan a denunciar aquellos horrores y terrores de aquellas épocas.

Referencias

Díaz, S., Carrizo, G. A., Becerra Artieda, F. (2024). *La Universidad revisa su pasado - Actores, Memorias en clave Regional*. EDUNPA.

Palabras clave:

Derechos - Luchas - Resistencia

Aportes desde la Geografía de la Salud

Cristina Lorena Mazuelos Díaz

cristinamazuelos@gmail.com

Silvana Guirado

guiradosilvana@gmail.com

Gabriela Oviedo

oviedogabriela13@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Geografía - Territorio - Salud

Introducción

La siguiente propuesta se encuadra en el Programa de Geografía Médica del Instituto de Geografía Aplicada de la FFHA-UNSJ, el mismo desarrolla su actividad en forma ininterrumpida desde hace más de tres décadas. En ese lapso, se estudiaron diferentes temas de la especialidad aplicados a la Provincia de San Juan y a la República Argentina, con la convicción de que la ciencia geográfica brinda respuestas a necesidades que requieren ser geolocalizables.

El acceso a la salud de una población es un derecho humano y un aspecto impostergable asociada a múltiples factores, como el impacto de la difusión de ciertas enfermedades, las características físicas de los territorios en que se encuentra emplazada la población, los aspectos socio-económicos, el acceso al sistema sanitario, las desigualdades asociadas a la calidad de vida, la presencia o no del Estado Nacional, entre otros. Es por ello que la aplicación de una geografía para la salud cobra relevancia ante los desafíos de una realidad que cambia e interpela a la sociedad constantemente.

Enmarcado en las líneas de investigación de la Geografía de la Salud, la cual aborda específicamente el análisis de la distribución espacial y difusión de enfermedades como indicadores sociales, se desarrolla el proyecto titulado: "Patrones socioespaciales de las enfermedades de transmisión sexual en el departamento Caucete de la provincia de San Juan." El objetivo general es contribuir con el fortalecimiento de lineamientos, alcance y estrategias locales de salud en el marco de las políticas públicas existentes en el cuidado de las ITS, con énfasis en la sífilis. Enfermedad infecciosa, de notificación obligatoria, prevenible, tratable y curable que hoy se manifiesta con fuerza en la provincia de San Juan y en la República Argentina.

Como área de estudio se seleccionó el departamento Caucete a partir de los resultados obtenidos en el proyecto anterior y que requiere no solo de la identificación de patrones, que contribuyen a la difusión de las enfermedades, sino también de un abordaje analítico y relacional de cada uno de ellos debido a que imprimen una configuración socioespacial particular favoreciendo la aparición de áreas de riesgo.

La importancia de desarrollar este proyecto, reside en darle continuidad al tratamiento de esta problemática desde una visión holística, sistémica, interdisciplinaria y de análisis espacial propio del enfoque, no solo para generar conocimiento, sino también coadyuvar para que las autoridades pertinentes diseñen políticas públicas más afectivas y equitativas para la población, teniendo en cuenta las particularidades socioterritoriales, las desigualdades y los contextos de las comunidades afectadas.

Estudiar los problemas de la salud desde la Geografía requiere de una visión totalizante de las condiciones ambientales, relaciones sociales, de salubridad, económicas, culturales, de género, de accesibilidad al sistema sanitario y culturales de la población, como así también de acciones de vigilancia, atención y promoción de la salud, esta última con desarrollo relativamente reciente, especialmente en condiciones de vulnerabilidad.

Antecedentes

En relación a los antecedentes, se realizaron los siguientes trabajos: “Distribución espacial de la sífilis en la provincia de San Juan” (Acosta L., y Mazuelos Díaz C., 2022), cuyo objetivo fue mostrar la distribución espacial de la sífilis en la Provincia de San Juan durante el periodo (2014-2020). La metodología aplicada consistió en la obtención de datos del Programa de VIH/SIDA - ITS-Hepatitis Virales del Ministerio de Salud Pública provincial, referidos al número de casos por departamento,

por sexo y grupos etarios. Se aplicó la tasa de prevalencia. Como resultado se obtuvieron diferentes gráficos y la representación espacial de las tasas. Entre los temas a discutir se planteó la importancia de la cartografía temática, porque permite mostrar los departamentos más afectados y focalizar un análisis pormenorizado de la problemática de salud. Estos resultados abrieron la posibilidad de realizar otros trabajos en la misma línea de investigación.

A partir de la obtención de las tasas de prevaencia altas en el departamento Caucete, se realizó el trabajo; “Enfermedades de transmisión sexual en San Juan: sífilis en el departamento Caucete” (Mazuelos Díaz, 2024), con el objetivo de identificar aquellos factores de riesgo que contribuyen a la ocurrencia y transmisión de la sífilis en Caucete. La metodología consistió en la visita al Hospital Dr. César Aguilar, donde se realizaron entrevistas a los equipos de salud y se obtuvieron los totales de casos notificados de sífilis durante abril de 2023 y marzo de 2024 y tasas de incidencia para la provincia de San Juan, periodo 2018-2022 del Ministerio de Salud de la Nación. Como resultado se confeccionaron diferentes gráficos, tasa de incidencia y la identificación de factores a considerar en el abordaje de la problemática de salud.

El trabajo: “Análisis del VIH en la zona sanitaria II de la provincia de San Juan” (Mazuelos Díaz, 2025) se realizó a partir de un comunicado oficial del Ministerio de Salud Pública de la provincia de San Juan, referido a un incremento de diagnósticos positivos de VIH frente a la media anual que es de 100 casos nuevos. El objetivo fue mostrar la ocurrencia del VIH -Virus de Inmunodeficiencia

Humana- en la zona sanitaria II de la provincia de San Juan. El área de estudio fue la zona sanitaria II, conformada por los departamentos de Caucete, 25 de Mayo, Valle Fértil, San Martín y Angaco. Los datos fueron proporcionados en el hospital Dr. Cesar Aguilar del departamento Caucete para el periodo (abril de 2023 - marzo del 2024), también se realizaron entrevistas a los directivos, médicos especialistas y responsables de área. Se confeccionaron gráficos que muestran las tasas de incidencia de VIH para la provincia de San Juan periodo 2018-2024, casos según grupos etarios y género. Algunos resultados fueron; la obtención de tasas de incidencia de VIH para el área de estudio por cada 10.000 habitantes y su representación espacial. Los departamentos 25 de Mayo, Valle Fértil y Caucete presentaron las tasas más altas y el grupo etario de 20 a 29 años registró el mayor número de casos de VIH, especialmente en el departamento Caucete y 25 de Mayo.

En el trabajo: “Análisis espacial de los casos de VIH en la provincia de San Juan en los años 2014-2024” (Guirado, Oviedo y Cerdera, 2025), se analizó la distribución espacial de los casos de VIH en la provincia de San Juan durante el periodo 2014-2024. El objetivo fue identificar áreas de vulnerabilidad. También se contemplaron y discutieron las estrategias y medidas que, desde el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de San Juan, deben implementarse en el contexto de la Ley 27.675 (2022) para la prevención, diagnóstico y tratamiento de las ITS. La metodología consistió en la confección de cartografía temática, elaborada con los datos obtenidos en la División de Bioestadística del Ministerio de Salud. Se realizaron entrevistas

a informantes claves como los responsables del Programa de Respuesta de las ITS y del Consultorio de Diversidad del Hospital Dr. Guillermo Rawson. Los resultados indicaron que, desde el año 2018, la provincia de San Juan muestra un incremento de casos de VIH y la mayor cantidad se encuentra en el departamento Capital, siendo los varones los más afectados.

En el trabajo: “Enfermedades de transmisión sexual en departamentos limítrofes de la provincia de San Juan” (Guirado, Mazuelos Díaz y Oviedo, 2025), el objetivo fue identificar patrones socioespaciales que contribuyen a la difusión de la sífilis y el VIH -Virus de Inmunodeficiencia Humana-, en departamentos limítrofes de la provincia de San Juan. El área de estudio correspondió a los departamentos de Sarmiento, 25 de Mayo y Caucete. Los datos fueron proporcionados en el hospital Dr. César Aguilar del departamento Caucete y el Hospital Dr. Ventura Lloveras del departamento Sarmiento, también se realizaron entrevistas a los directivos, médicos especialistas y responsables de área. Se confeccionaron gráficos que muestran las tasas de incidencia, notificaciones de casos según grupos etarios y género y se identificaron patrones socioespaciales que configuran áreas de riesgo que fueron representadas espacialmente para su análisis.

Metodología

A partir de la aplicación del método geográfico, el tipo de investigación que se realizará es Descriptiva

y Explicativa y se desarrollará en forma simultánea en trabajo de campo y en gabinete. Se trabaja con:

- a) Datos primarios:** se obtendrán a partir de las entrevistas a informantes claves como; directora del hospital Dr. Cesar Aguilar, médicos especialistas, directivos de áreas, directores de programas y personal de salud de los centros sanitarios, autoridades y secretarios municipales.
- b) Datos secundarios:** número de casos por localidad, grupos etarios y género, como así también aquellos indicadores cuantificables.

Las fuentes que proporcionarán los datos y la información son: el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de San Juan - Programa de VIH/SIDA - ITS-Hepatitis Virales, hospital y Centros de Atención Primaria (CAPS). Dependencias de la Municipalidad del departamento Caucete, organizaciones sociales, Boletines Epidemiológicos Nacionales, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC. La Cartografía de base corresponde al Atlas Socioeconómico de la Provincia de San Juan.

Las técnicas que se utilizarán son: trabajo de campo: observación directa y relevamiento del área de estudio. Entrevistas de tipo no estructural -informal-focalizada y por pautas. Tasa de incidencia y tasa de prevalencia. Análisis estadístico a partir de indicadores y otros datos secundarios. Aplicación de técnicas de análisis espacial en ambiente SIG (Sistemas de Información Geográfica) para la elaboración de la cartografía temática como: el análisis de proximidad para crear zonas de influencia (Buffer), análisis de concentración o densidad (Densidad Kerner), análisis de puntos calientes para determinar áreas críticas, entre otros.

Consideraciones preliminares y discusión en torno a las hipótesis de investigación y resultados parciales obtenidos

Se identifican Corredores de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) a lo largo de las rutas nacionales N°20, 40 y 141, que atraviesan los departamentos 25 de mayo, Caucete y Sarmiento y actúan como “conectores epidemiológicos” debido especialmente al tránsito de camiones de larga distancia, contribuyendo a la difusión de la sífilis y el VIH.

Caucete, es el departamento que presenta tasas de prevalencia altas de sífilis y en forma casi ininterrumpida en el tiempo.

Se observan áreas de densidades de distribución concentrada y dispersa de casos de sífilis y VIH, especialmente en villas cabeceras y en localidades alejadas sobre las rutas.

Se detecta mayor afección en adolescentes y población joven, con mayor porcentaje de mujeres con sífilis y mayor porcentaje de varones con VIH.

Ocurrencia de determinados patrones de comportamientos de la población como por ejemplo el no uso de métodos de barreras.

El gobierno nacional, dentro de su política de ajuste, viene realizando el desfinanciamiento en la salud pública y del Programa Nacional de Prevención y Control de VIH, ITS y Hepatitis Virales, provocando una crisis sanitaria. Esto ha derivado en la falta de insumos, escasez de campañas preventivas a

nivel nacional y provincial y un marcado aumento histórico en los casos de sífilis en el país y en particular en la provincia de San Juan.

Los desafíos en las políticas de salud pública requieren, profundizar los lineamientos del Programa Provincial de Respuesta al VIH, Sífilis y Hepatitis Virales y su vinculación con los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS), agentes sanitarios y toda institución cercana a la comunidad que conozca las problemáticas locales.

Dificultades encontradas

Es significativa la falta de compromiso y colaboración del Ministerio de Salud de la provincia con este proyecto, al no entregar para los trabajos realizados, la información solicitada. Esta dificultad, fue subsanada con la obtención de datos durante las visitas a los centros de salud en el trabajo de campo y desde diferentes fuentes periodísticas.

A su vez, los datos provenientes de diferentes fuentes de información difieren en el tratamiento y difusión y no siempre se encuentran georreferenciados, esta situación dificulta el análisis, la comparación y la síntesis geográfica. En tal sentido, en la provincia de San Juan hay variaciones considerables en lo que respecta a la metodología y el criterio para la toma de datos, de acuerdo a lo establecido por la OPS (Organización Panamericana de la Salud) para que un correcto

análisis de la morbilidad. Esto dificulta el análisis espacial y las comparaciones temporales.

Se requiere, una mayor cantidad de Consultorios de Inclusión y Diversidad para el abordaje integral y la prevención de casos de ITS, la provincia cuenta con solo un consultorio en el hospital Dr. Guillermo Rawson, departamento Capital. Así, las actividades preventivas más visibles son campañas de testeos que se realizan en determinados momentos, por ejemplo, el 1 de diciembre, día Mundial del Sida. Tampoco se encuentra en los centros de salud material gráfico informativo para prevenir en ITS, la única excepción es en el Consultorio de Inclusión y Diversidad.

Por último, se advierte una deficiente aplicación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, dicha ley es considerada fundamental para el acceso a información y la prevención de las ITS en jóvenes y adolescentes. Es preocupante la desvinculación entre los ministerios de salud y educación para el abordaje integral de políticas preventivas.

Propuestas del proyecto

Para la viabilidad de esta propuesta, resulta fundamental la firma de actas acuerdo que formalicen el trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud (a través del Programa Provincial de Respuesta al VIH, Sífilis y Hepatitis Virales), la Municipalidad de Caucete y la Facultad de Filosofía,

Humanidades y Artes (mediante el Programa de Geografía Médica).

Se busca propiciar una labor mancomunada que genere investigación aplicada con enfoque de género y derechos humanos. Asimismo, el uso de información actualizada y georreferenciada permitirá vincular de manera concreta los objetivos de este proyecto con las dinámicas reales del territorio.

Referencias

- Acosta, L., Mazuelos Díaz, C. (2022). *Representación espacial de la sífilis en la provincia de San Juan. Contribuciones Científicas GAEA*. Vol. 34. <https://gaea.org.ar/contribuciones/contri34.htm>.
- Mazuelos Díaz, C. L. (2025). "Enfermedades de transmisión sexual en San Juan: sífilis en el departamento Caucete". *Revista de Geografía*, Nº 27, 61-65. <https://www.revistaiga.unsj.edu.ar/courses/revistas/revista-no27/>.
- Mazuelos Díaz, C. L. (2025). "Análisis del VIH en la zona sanitaria II de la provincia de San Juan". *Contribuciones Científicas Preuniversitarias Y Universitarias*, Nº 8, 8-13. <https://revista.adicus.org.ar/index.php/ccpu/article/view/1>.
- Guirado S., Mazuelos Díaz C. y Oviedo G. (2025). "Enfermedades de transmisión sexual en departamentos limítrofes de la provincia de San Juan". *Contribuciones Científicas GAEA*, 37(2), 73-85. <https://gaea.org.ar/contribuciones/ContribCientificasVol37No2.pdf>.

Universidad y contextos de encierro

Trascender los muros a través de la música

Carina Susana Silva

carinasusanasilva@gmail.com

Silvina Graciela Rodríguez

silvi20743@gmail.com

Axel Leonel Guevara

axel.guevara.159@gmail.com

Santiago Nahuel González

santypipper@gmail.com

Nora Mariela Barrionuevo

norauriel2671@gmail.com

Milagros Ayelen Aballay

miliaballaygomez@gmail.com

María Fernanda Figueroa

mariafernandafigueroa10@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Educación - Derechos Humanos - Contexto de Encierro

Introducción

El presente trabajo parte de la línea de la defensa de los derechos humanos, orientado a la restitución del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Enmarcado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206-2006, que incorpora la educación de las personas privadas de libertad como una de las modalidades del sistema educativo, la educación pública nos remite a la cultura libre y de acceso incondicional, reconociéndola como un derecho social.

La propuesta surge a partir de una demanda planteada por el Área de Educación del Servicio Penitenciario Provincial de San Juan. Desde este espacio se identificó la existencia de numerosas personas privadas de libertad con conocimientos musicales previos e interés en profundizar su formación artística. A partir de ello, se propuso desarrollar una experiencia educativa orientada al fortalecimiento de habilidades vinculadas con la interpretación musical, la afinación, el lenguaje musical y la producción de arreglos, favoreciendo la consolidación de proyectos personales y colectivos relacionados con la música.

La iniciativa también buscó generar instancias de intercambio entre estudiantes universitarios del Profesorado Universitario de Música, correspondiente a la FFHA, estudiantes de Trabajo Social, de la FACSO y personas privadas de libertad. Este proceso permitió construir espacios de aprendizaje mutuo, promoviendo metodologías participativas, la producción colectiva de conocimientos y el acercamiento de la universidad a problemáticas concretas del territorio.

La experiencia desarrollada durante los años 2023, 2024 y 2025 permitió reconocer el valor de la universidad pública a través de las prácticas socioeducativas en contextos de encierro como herramientas para la inclusión social y la construcción de nuevas perspectivas de vida. La participación en actividades musicales favoreció procesos de fortalecimiento de la autoestima, ampliación de horizontes culturales y resignificación de identidades, posibilitando el pasaje de una autoimagen centrada en la condición de encierro hacia una identidad vinculada al aprendizaje, la creatividad y la producción artística, favoreciendo el cambio de autoimagen de persona privada de libertad a músico, contribuyendo a formular un nuevo proyecto de vida para la libertad.

Las Prácticas Sociales Educativas constituyen una estrategia pedagógica que articula enseñanza, investigación y extensión universitaria. Desde esta perspectiva, el compromiso social de la universidad se integra al proceso formativo, generando experiencias significativas para estudiantes y comunidades (Bauzá *et al.*, 2018). Asimismo, la Ordenanza N° 012/20-CS de la Universidad Nacional de San Juan establece que estas prácticas deben orientarse a responder necesidades sociales concretas, favoreciendo aprendizajes relevantes y promoviendo la participación de sectores en situación de vulnerabilidad.

En este marco, el proyecto articuló las cátedras Práctica I, II y III del Profesorado Universitario de Música, pertenecientes al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, junto con espacios de formación de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, en vinculación con el Servicio Penitenciario Provincial de San Juan. Esta experiencia buscó aportar elementos para la curricularización de las prácticas socioeducativas y fortalecer la formación de futuros profesionales comprometidos con la realidad social.

Las actividades se desarrollaron mediante talleres de canto, instrumentos musicales, arreglos y producción musical destinados a personas privadas de libertad de distintos sectores del establecimiento penitenciario. Paralelamente, se realizaron espacios de reflexión grupal donde se trabajaron aspectos vinculados con la comunicación, la convivencia, la escucha activa y el derecho humano a la educación. Las producciones resultantes fueron presentadas

en actos y jornadas institucionales, favoreciendo el reconocimiento de los participantes y la visibilización de sus aprendizajes

Fundamentación

Los actuales escenarios universitarios presentan desafíos vinculados con la fragmentación del conocimiento, la escasa articulación entre teoría y práctica y las dificultades para construir una comprensión integral de la realidad social. Frente a ello, resulta necesario promover propuestas pedagógicas capaces de generar experiencias formativas significativas que vinculen los saberes académicos con problemáticas concretas.

Las prácticas socioeducativas constituyen una alternativa para superar enfoques aislados y promover procesos de formación interdisciplinaria. Su implementación favorece la construcción de conocimientos situados, el trabajo colaborativo y el compromiso con las necesidades de la comunidad. En este sentido, la universidad asume un papel activo en la promoción de derechos y en la formación de profesionales críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

El proyecto se inscribe además en los lineamientos impulsados por el Consejo Interuniversitario Nacional, a través del Acuerdo Plenario N° 1169/22 que destaca la importancia de fortalecer la educación en derechos humanos en los trayectos de formación superior. Desde esta perspectiva, la

educación en contextos de encierro representa un campo de intervención relevante para garantizar derechos, ampliar oportunidades educativas y contribuir a la inclusión social.

La propuesta se enmarca en el proyecto de extensión universitaria “Prácticas extensionistas como herramienta de transformación social en contexto de encierro: trascender los muros a través de la música”, Res. N° 0968-25-R, y en vinculación con el proyecto de investigación Cicitca “Sonidos de libertad”, con resolución en trámite. Su desarrollo permitió abordar una temática aún poco explorada en la formación docente y profesional de la provincia de San Juan, particularmente en relación con la enseñanza artística musical en contextos de privación de libertad.

El proyecto entiende el arte y la música como herramientas de desarrollo humano capaces de generar procesos de transformación subjetiva. Constituye una innovación cuyo impacto trasciende el contenido de lo musical para posicionarse desde la concepción del arte como vía de reconfiguración de identidad en personas que han sufrido un proceso de prisionización. Esta mirada se basa en un enfoque de educación integral centrado en la persona, a fin de facilitar el desarrollo de recursos y herramientas que permitan disminuir el grado de vulnerabilidad y atenuar los efectos desubjetivantes del contexto de encierro (Salinas, 2015).

Desde una perspectiva integral, se reconoce que las experiencias artísticas favorecen la expresión de emociones, el fortalecimiento de vínculos, la construcción de sentidos de pertenencia y la elaboración de nuevos proyectos de vida. Asimismo,

permiten disminuir los efectos desubjetivantes asociados al encierro y fortalecer capacidades personales y colectivas.

El encuentro entre estudiantes universitarios y personas privadas de libertad generó un espacio de intercambio enriquecedor para todos los participantes. La experiencia posibilitó el acceso a bienes culturales, la ampliación de horizontes educativos y la construcción de vínculos basados en el respeto, el reconocimiento mutuo y la valoración de las capacidades de cada persona.

Objetivos

Se propuso como objetivo general

- Realizar actividades de extensión y prácticas socioeducativas en contextos de encierro a través de la música y el trabajo social, desde una mirada reflexiva que tienda a desarrollar criterios compartidos en territorio, a partir de un intercambio colaborativo entre alumnos universitarios y estudiantes privados de la libertad (varones y mujeres), favoreciendo los procesos de la configuración de la identidad y la efectivización del derecho a la educación para toda la población.

Como objetivos específicos

- Ampliar perspectivas para el logro de puntos de articulación entre los campos académico, extensionista y de investigación.

- Proporcionar herramientas teórico-metodológicas que, posibiliten diseñar prácticas socioeducativas para un “saber hacer” en el territorio.
- Dimensionar la articulación entre el campo de las PSE y de las experiencias universitarias, como productora de subjetividades colectivas.
- Diseñar e implementar talleres de canto y producción de arreglos musicales en contextos de encierro.
- Implementar el uso de técnicas para poder reconocer fortalezas y debilidades en tanto a las temáticas trabajadas, escucha, empatía, en todo momento.
- Disminuir los prejuicios existentes en la actualidad con los sujetos vulnerables.

Vinculación con la comunidad

Uno de los resultados más relevantes fue la elaboración de dos cuadernillos didácticos destinados a los participantes de los talleres. Estos materiales fueron diseñados con fines pedagógicos y distribuidos entre las personas privadas de libertad para acompañar los procesos de aprendizaje musical. Actualmente se encuentran en proceso de publicación por parte de la Editorial de la Universidad Nacional de San Juan.

- Publicación en las redes sociales de la Muestra del cierre de talleres Espacios extensionistas

en Contextos de Encierro de la Universidad Nacional de San Juan, en las páginas del servicio penitenciario de San Juan y de la UNSJ, como así también canal XAMA.

- Presentación del proyecto y producción musical en las “III Jornadas de la educación en contextos de encierro”, desarrolladas los días 9 y 10 de septiembre de 2025 en instalaciones del área de educación, del servicio Penitenciario de San Juan, con Resolución N° 1.914-SPP-25.
- Presentación en el cierre de talleres y proyectos denominado Experiencias socioeducativas en contextos de encierro: Exposiciones de producciones realizadas en los talleres integrados de Ciencias de la Educación y Música, en el Servicio Penitenciario de San Juan , realizado en noviembre de 2024, en cuya oportunidad se difundió parte del trabajo y resultados del proyecto, como así también se compartieron testimonios de docentes, investigadores, alumnos universitarios y estudiantes internos del servicio.

Conclusiones

La implementación de los talleres les permitió ampliar y desarrollar conocimientos musicales referidos al canto, la ejecución instrumental y la producción de arreglos musicales de estilos variados, posibilitando la incorporación de técnicas específicas y el cuidado de la voz. También

contribuyó a realizar intercambios con los alumnos practicantes músicos y profesores, brindando la posibilidad de influencia y transformación mutua, en pos de una práctica profesional pedagógica, humanística y crítica.

La inserción de estudiantes universitario dentro del contexto de encierro posibilitó el desarrollo de habilidades y valores de ciudadanía, adquiriendo diversas visiones de mundo y alcanzando una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación en territorio con fuerte compromiso social universitario, tal como lo establece la Ordenanza N° 012/20-CS- UNSJ.

Consideramos de suma importancia la implementación de prácticas socioeducativas en contextos de encierro, no sólo como herramienta de inserción social, sino como medio para la construcción de identidades integrales y críticas, ya que apunta a “un cambio de autoimagen” de “persona privada de libertad” a “músico”, contribuyendo a formular un nuevo proyecto de vida para la libertad. La música ha demostrado ser un vehículo poderoso para la transformación y la esperanza, trascendiendo los muros físicos y simbólicos de la prisión.

Cabe destacar que logramos construir una red humana y social tanto entre investigadores, docentes y alumnos practicantes de la universidad como con los alumnos músicos privados de la libertad y el personal del servicio penitenciario.

Referencias

Bauzá, H. F. (2018). *Miradas sobre el suicidio*. Fondo de Cultura Económica.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (2006, 28 de diciembre). Boletín Oficial de la República Argentina, N° 31.062.

Salinas, P. (2015). *El proceso de prisionalización en personas privadas de libertad de condición condenados primarios* [Tesis de maestría, Universidad del Aconcagua].

Universidad Nacional de San Juan. (2020). *Ordenanza N° 012/20-CS*. Consejo Superior.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). *Acuerdo Plenario N° 1169/22*.

Contradiccionario de Derechos Humanos

Rodrigo Sebastián Solá

sola.rodrigo@gmail.com

Marcela Fernanda Gutiérrez

marcyk72@gmail.com

Fernanda Agustina Díaz

feragdi05@gmail.com

Universidad Nacional de Salta

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Comunicación Popular
Territorios Digitales*

Introducción y diagnóstico de la coyuntura: la reproducción de las desigualdades

Esta ponencia presenta la base teórica, la estrategia metodológica y los objetivos político-pedagógicos de la actividad de extensión universitaria “Contradiccionario de Derechos Humanos - Una herramienta popular y crítica para estudiar, debatir y defender derechos”. La propuesta surge desde la Especialización y Maestría en Derechos Humanos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), junto con la Mesa de Derechos Humanos, en respuesta a la necesidad de organismos y movimientos sociales de contar con un glosario y un conjunto de conceptos accesibles, expresados en un lenguaje claro y sin tecnicismos, que fortalezcan sus capacidades de argumentación en el debate público.

Los cambios políticos, económicos y culturales que atraviesan hoy a la región y al país nos colocan en un momento difícil para la Educación. Estamos viviendo un período regresivo que pone en riesgo los consensos democráticos logrados tras décadas de luchas sociales. Esta regresión se expresa en el

desmantelamiento de políticas públicas y normas que protegían a los sectores más vulnerables, y también en una batalla cultural que busca quitar legitimidad a los Derechos Humanos.

Las desigualdades estructurales -basadas en la posición económica, la clase, el género, la etnia y el territorio- se profundizan por una creciente desigualdad en el acceso a la palabra y a la producción de sentidos. Los medios masivos y las redes digitales suelen amplificar discursos engañosos que defienden los privilegios de unos pocos y naturalizan la marginalidad. Más grave aún es la expansión de discursos de odio racistas, clasistas y patriarcales, que circulan sin respuestas efectivas de las instituciones o de la sociedad para frenar su impacto.

Ante este escenario, la universidad pública no puede encerrarse en sus muros ni limitar la extensión a una transmisión unilateral de contenidos teóricos y técnicos hacia comunidades consideradas “sin saber”. El lenguaje jurídico tradicional, lleno de tecnicismos y formalismos, funciona muchas veces como una barrera que impide que los sectores populares usen las herramientas legales para defenderse. Al mantener esa distancia, la academia

contribuye a la exclusión y a la despolitización de los derechos humanos.

En este contexto surge el proyecto “Contradiccionario de Derechos Humanos”, como respuesta a la demanda de militantes, activistas y referentes de organismos y movimientos sociales que necesitan insumos teóricos y metodológicos sólidos, pero expresados en un lenguaje claro, accesible y adaptado a las características propias de la circulación por redes sociales. La iniciativa se inscribe en el eje de las relaciones entre universidad y territorio, y asume el compromiso ético y político de crear herramientas de comunicación popular que ayuden a reducir las desigualdades simbólicas, cognitivas y materiales que marcan la realidad actual.

Marco teórico: la Concepción Crítica de los Derechos Humanos y la Extensión Crítica

Las visiones clásicas del derecho -iusnaturalistas y liberales- suelen presentar los derechos humanos como algo universal, abstracto e inherente a cada persona. Esa idea fue útil en ciertos momentos históricos, pero también oculta las desigualdades reales: los derechos modernos nacieron junto al capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Si se habla de universalidad sin atender a esas injusticias, se termina sosteniendo una ficción que mantiene el orden existente.

Por eso seguimos la propuesta de Joaquín Herrera Flores (2008), quien plantea que los derechos no son cosas fijas escritas en leyes, sino procesos vivos. Son conquistas sociales que cambian con las luchas y que buscan garantizar acceso a bienes materiales y simbólicos para una vida digna. Los derechos humanos son siempre resultado de disputas, espacios de conflicto donde se defiende la dignidad frente a la mercantilización y la deshumanización.

En la reciente conmemoración del 50 aniversario del golpe de Estado en Argentina, dentro de las actividades enmarcadas en el Programa “Democracia, Memoria y Derechos Humanos” de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad, se hizo evidente otro desafío: muchas veces el lenguaje utilizado en actos, documentos o debates resulta demasiado técnico o cerrado, pensado para militantes o académicos. Esa forma de comunicar deja afuera a quienes no están familiarizados con la jerga política o jurídica, y limita la posibilidad de que la memoria y la reflexión crítica se conviertan en un patrimonio compartido por toda la sociedad. Reconocer esta dificultad es clave para que los proyectos educativos y de extensión en derechos humanos puedan abrirse a un público más amplio, con palabras accesibles que fortalezcan la democratización, participación y el sentido colectivo.

Para llevar esta visión a la práctica educativa, tomamos la Pedagogía de la Liberación y la Investigación-Acción Participativa de Paulo Freire (1984) quien enseña que educar nunca es neutral: es un acto político que puede reproducir la dominación o abrir caminos de emancipación.

La educación en derechos humanos, desde esta mirada, no es “enseñar leyes” de manera bancaria, sino revelar las ideologías que sostienen el modelo hegemónico y dar herramientas para que los sectores oprimidos reconozcan su situación y construyan alternativas colectivas.

Finalmente, entendemos la extensión universitaria no como transmisión unilateral de saberes académicos, sino como diálogo compartido. Es un encuentro horizontal entre conocimientos académicos y populares, donde ambos se enriquecen. Así se concreta lo que Boaventura de Sousa Santos llama “ecología de saberes”: un espacio donde la universidad deja de creerse dueña del conocimiento y se abre a construir saberes válidos junto a los movimientos sociales, ayudando a reducir las desigualdades en el acceso al conocimiento.

Metodología: un dispositivo pedagógico en territorios digitales

La metodología del proyecto obliga a repensar qué entendemos por “territorio” en la extensión universitaria. Tradicionalmente se lo asocia con la presencia física en barrios, comunidades rurales o instituciones sociales. Estos espacios siguen siendo centrales, pero hoy también debemos reconocer la importancia de los territorios digitales, sobre todo para las generaciones más jóvenes. Las redes sociales no son solo herramientas técnicas: son

espacios públicos donde se construyen identidades, visiones de mundo y se disputan sentidos sociales.

Los sectores regresivos usan estos entornos con gran eficacia para difundir discursos de odio y cuestionar derechos. Por eso el proyecto decidió disputar el sentido en Instagram, utilizándose como canal pedagógico y de diálogo horizontal. La estrategia busca transformar la lógica del consumo rápido que promueve la red en un archivo abierto de consulta y formación colectiva.

El dispositivo funciona con una dinámica semanal organizada en cinco etapas:

- 1. Participación:** los conceptos se eligen en diálogo con referentes de derechos humanos y activistas, usando encuestas y consultas en las historias de la cuenta institucional.
- 2. Producción de contenidos:** el equipo procesa el concepto elegido, desarma definiciones abstractas y las reconstruye en un lenguaje claro y accesible, sin perder rigor político.
- 3. Diseño visual:** cada concepto se presenta en un carrusel de hasta cinco placas, con tipografía y colores propios del proyecto, combinando formalidad institucional con estética popular.
- 4. Activación:** tras la publicación con el hashtag #ContradiccionarioDDHH, se abre la interacción en historias con preguntas y debates, invitando a estudiantes, docentes y público general a apropiarse de la categoría. Así también, se comparte un link de ingreso a bibliografía y material audiovisual utilizado para la elaboración de cada concepto.

- 5. Evaluación:** al finalizar el primer año se sistematizará la experiencia, ajustando métricas y compilando las entradas en un libro electrónico de libre descarga para investigación y uso didáctico.

El Contradiccionario en acción: plan de contenidos y estructura discursiva sintetizada

A los efectos de ilustrar el dispositivo pedagógico proyectado para el inicio formal de las publicaciones, se detalla la transcripción exacta de la estructura discursiva y de contenidos diseñada para los primeros tres términos centrales del Contradiccionario:

Término 1: Derechos Humanos

- 1. Portada** bajo la denominación conceptual unificada.
- 2. (¿Qué son realmente?):** Los derechos humanos no son atributos que “caen del cielo”. Son construcciones históricas, políticas y sociales. Espacios de lucha abiertos para conquistar lo material y simbólico que hace posible una vida digna y el buen vivir para todas las personas.
- 3. (De dónde vienen):** Las teorías clásicas los pintan como “naturales” y universales. Pero nacieron en un contexto concreto: modernidad europea, colonialismo, capitalismo liberal y patriarcado.

Por eso cargan intereses, contradicciones y relaciones de poder. No son neutrales.

- 4. (Son un campo de batalla):** Lejos de ser una lista estática, los derechos son un proceso dinámico, aspiracional y en disputa permanente. Deben evolucionar con las crisis climáticas, la tecnología y el nuevo orden mundial. Se defienden los logros, se frenan los retrocesos y se militan para que se cumplan. Si hay poder suficiente, se garantizan con leyes, políticas públicas y presupuesto.
- 5. (Las preguntas que importan):** No alcanza con preguntar “¿qué derechos tengo?”. Proponemos preguntarnos: ¿Quién define qué es un derecho y qué no? ¿A quiénes dejamos fuera de la protección? ¿Qué privilegios y relaciones de poder se sostienen cuando hablamos de derechos? El Estado tiene los medios y la obligación de garantizarlos. Por acción u omisión, el Estado es responsable.

Término 2: Dignidad

- 1. (Título):** DIGNIDAD ¿Un concepto vacío o una herramienta de lucha?
- 2. (No es una abstracción):** Es el fundamento de los derechos humanos. La dignidad se juega en la posibilidad real de vivir. No hay dignidad con hambre, sin vivienda, sin educación, sin trabajo o sin tiempo libre. Es el derecho a una existencia que valga la pena ser vivida.
- 3. (Un límite a la humillación):** La dignidad nace cuando alguien pone un freno a la humillación.

Es la fuerza de resistencia contra el intento de usarnos como mercancía o herramientas. Donde hay un privilegio, hay una indignidad ajena. Por eso, la verdadera demanda por dignidad siempre incomoda al poder.

4. **(Plural y en disputa):** El derecho occidental suele imponer una sola forma de ser “digno”. Pero existen otros lenguajes de dignidad: cosmovisiones indígenas, afro, campesinas y feministas. No es una concesión del sistema, sino el resultado de una lucha colectiva por el reconocimiento mutuo: validar a todas las personas como iguales.
5. **(Legalidad vs. Dignidad):** Lo legal no siempre es digno. Una ley que recorta en salud puede ser “legal”, pero es indigna porque bloquea la vida. Un fallo que reconoce territorio indígena es digno porque habilita la cultura propia. La dignidad es el límite ético contra el abuso de poder.

Término 3: Igualdad

1. **(Título):** IGUALDAD ¿Un punto de partida o una meta por conquistar? #ContradiccionarioDDHH
2. **(El papel vs. La realidad):** Principio fundamental que busca evitar cualquier tipo de discriminación negativa por motivos de género, racialización, clase, orientación sexual, discapacidad, etnia, estatus migratorio, entre otros. Pero no basta con decir que somos “iguales ante la ley”. Si dos personas tienen los mismos derechos en papel, pero una muere de desnutrición y otra no, la igualdad no existe.

3. **(¿Iguales desde la cuna?):** Desde el nacimiento contamos con una posición diferente y eso condiciona las oportunidades a las que cada persona puede acceder. En la realidad los capitales se encuentran distribuidos de manera desigual y jerárquica. La igualdad debe reconocer que las opresiones se cruzan: clase, género, raza y territorio.
4. **(La trampa de la “neutralidad”):** Una ley “neutral” puede profundizar la injusticia si el punto de partida es desigual. Ejemplo: Pedir secundario completo para un empleo excluye a quienes viven donde el Estado nunca garantizó escuelas. El trato idéntico en un mundo desigual es otra forma de exclusión.
5. **(Un principio emancipador):** La igualdad es una herramienta activa de resistencia frente a la dominación. Implica desmontar las relaciones de poder que marginan a mujeres, pueblos originarios, diversidades y víctimas de violencia estatal. Busca otorgar voz, dignidad y reparación a quienes el sistema invisibiliza. Sin igualdad real de condiciones, no hay derechos reales.

Conclusiones: el rol de la Universidad Pública

La experiencia del proyecto Contradiccionario de Derechos Humanos deja aprendizajes importantes sobre el papel de la universidad pública en los procesos de cambio social y en el fortalecimiento de la democracia.

En primer lugar, vemos que reducir las desigualdades en el territorio requiere que la universidad impulse políticas activas contra la desigualdad cognitiva y el elitismo del lenguaje. Cuando el conocimiento crítico se queda encerrado en publicaciones académicas o debates internos, se refuerza la distancia entre el saber universitario y los sectores populares. El Contradiccionario propone un camino distinto: democratizar el conocimiento y asumir la tarea de traducir conceptos como dignidad, igualdad, libertad y no discriminación en un lenguaje claro y útil para la extensión universitaria y la sociedad en general.

En segundo lugar, queda claro que los espacios digitales son verdaderos campos de disputa cultural y política. La universidad no puede retirarse de esas plataformas ni dejar que el mercado digital imponga sus reglas. Es necesario ocuparlas con contenidos rigurosos, con una posición política clara y con diseños atractivos, para disputar la subjetividad contemporánea frente a discursos individualistas y regresivos.

Por último, el proyecto muestra el valor de la articulación entre cátedras e instituciones. Al funcionar como un archivo abierto y dinámico,

el diccionario se convierte en un puente entre la investigación académica y la práctica territorial. Es a la vez un recurso para la docencia universitaria y una herramienta de lucha para los movimientos sociales. La fuerza de la educación superior no está en aislarse del conflicto, sino en comprometerse políticamente a construir junto al pueblo los saberes necesarios para la emancipación humana.

Referencias

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del saber y la emancipación social*. Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *El mundo y la letra*. Correo de la UNESCO.

Herrera Flores, J. (2008). *La Reinención de los Derechos Humanos*. Sevilla: Atrapasueños.

Arte, territorio y ampliación de derechos

Reflexiones en torno a la extensión universitaria
y a la producción colaborativa en la UNLP

Maria Nazarena Mazzarini

mnazarenamazzarini@gmail.com

Diego Nicolas Albo

dgnalbo@gmail.com

Daniela Yasmin Anzoategui

daniela.anzo195@gmail.com

Zaira Sabrina Allaltuni

z.allaltuni@gmail.com

Gomara Rueda Franca

francarueda1@gmail.com

Jacqueline Anabel Maquieira

maquieirajacqueline@outlook.com

Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave:

Arte - Derechos Humanos - Territorio

El Programa de Extensión Universitaria Construyendo Lazos Sociales de la Universidad Nacional de La Plata desarrolla actividades de manera ininterrumpida desde el año 2011, bajo la dirección de María Nazarena Mazzarini y la codirección de Paola Catino. Inicialmente constituido como proyecto de extensión y posteriormente consolidado como programa, reúne a docentes, investigadores, estudiantes, graduados/as y nodocentes de distintas unidades académicas, que son la Facultad de Artes, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social. Desde una perspectiva interdisciplinaria, el programa articula herramientas provenientes del arte, la psicología, el trabajo social y los derechos humanos para promover talleres y experiencias de producción artística colectiva en distintos territorios del Gran La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina).

Construyendo Lazos Sociales realiza actividades en articulación con organizaciones comunitarias, clubes y bibliotecas populares en barrios vulnerables, en instituciones de salud mental y en unidades carcelarias dependientes del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires. Aunque estos territorios presentan características

diferentes, comparten problemáticas vinculadas con la desigualdad, la exclusión social, las dificultades de acceso a bienes culturales y diversas formas de vulneración de derechos fundamentales. Frente a ello, el programa promueve espacios de encuentro, participación cultural, fortalecimiento de vínculos sociales y resignificación de identidades individuales y colectivas por medio de prácticas artísticas y educativas de construcción dialógica del conocimiento.

En este marco surgió el proyecto artístico “Identidades, libertad y espacio público. Construcciones colectivas de puentes simbólicos entre el adentro y el afuera”, beneficiario de la Beca Creación 2019 del Fondo Nacional de las Artes en la línea Arte y Transformación Social. Se originó a partir de los procesos desarrollados en el Taller de Muralismo e Identidad realizado en la Unidad Penitenciaria N° 1 de Olmos y en el Taller de Pintura desarrollado en el Hospital Interzonal Especializado Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn de Melchor Romero, ambos realizados en 2019. Los titulares de la beca fueron Daniela Anzoátegui, María Emilia Leonardi, Diego Nicolás Albo y Paloma Tomás. La propuesta estuvo centrada en la reflexión acerca de las nociones de identidad, libertad y espacio

público mediante prácticas artísticas colaborativas. El trabajo buscó generar instancias de producción simbólica que permitieran evidenciar experiencias y trayectorias frecuentemente invisibilizadas en contextos de encierro, promoviendo formas de expresión vinculadas con la construcción de identidades y con la posibilidad de establecer nuevas conexiones entre el adentro y el afuera de las instituciones.

Las transformaciones impuestas por la pandemia de Covid-19 durante el año 2020 obligaron a reformular gran parte de las actividades previstas originalmente por el proyecto artístico. Las restricciones de acceso a las instituciones hicieron imposible sostener la presencialidad en los talleres, por lo que el equipo de trabajo desarrolló una estrategia basada en la producción de afiches y murales digitales. Para ello se utilizaron registros fotográficos, imágenes visuales, escritos y materiales producidos previamente en los espacios de trabajo. Finalmente, se convocó a otros integrantes del Programa Construyendo Lazos Sociales para participar en la elaboración de nuevas producciones visuales: María Nazarena Mazzarini, Zaira Sabrina Allaltuni, Corina Avendaño, Rosario Bustos, Lucia Brunand, Candela Camelino, Gabriela Campillay, Yanina Cocco, Gabriela de la Cruz, Matías Galante, Daira Gomara, Verónica Lucentini, Jacqueline Maquieira y Manuela Pintacuda.

Los afiches digitales realizados fueron recuperados y utilizados como material artístico en una serie de murales digitales. Ambas producciones integraron el catálogo final del proyecto. Éstas funcionaron como dispositivos de encuentro entre experiencias

desarrolladas en distintos contextos institucionales y permitieron sostener procesos de intercambio y construcción colectiva en un escenario marcado por el aislamiento social. Más allá de su dimensión estética, las imágenes operaron como mediaciones simbólicas capaces de fortalecer vínculos, promover la circulación de relatos y generar nuevas formas de visibilidad para sujetos que atraviesan la vulneración de sus derechos fundamentales.

La experiencia puede analizarse a partir de una perspectiva ampliada de los derechos humanos. Durante las últimas décadas, este campo trascendió la tradicional centralidad otorgada a los derechos civiles y políticos para incorporar dimensiones vinculadas con la educación, la salud, la cultura, el ambiente y la participación social (Abramovich, 2006). Desde esta perspectiva, la participación cultural constituye una dimensión relevante para el ejercicio efectivo de los derechos, en tanto posibilita procesos de expresión, reconocimiento y construcción de ciudadanía.

Asimismo, la experiencia permitió reflexionar sobre el papel de la extensión universitaria en la articulación entre universidad y territorio. Desde las perspectivas latinoamericanas de extensión crítica, en particular desde los aportes de Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016), la extensión ya no se comprende como una transferencia unilateral de conocimientos desde la universidad hacia la sociedad, sino como una práctica dialógica basada en el intercambio y la construcción conjunta de saberes. Desde esta mirada, los autores sostienen que la extensión universitaria se encuentra:

orientada a la transformación social emancipadora, cuidadosa del vínculo dialógico y democrático entre universidad y sociedad, junto a elementos de la tradición educacional de la extensión, que pone el énfasis en la formación integral, humanista y crítica de los estudiantes universitarios. (Tommasino y Cano, 2016, p. 20)

A partir de esta caracterización, los autores señalan que la extensión constituye un campo atravesado por tensiones y múltiples sentidos. En este marco, proponen comprenderla desde las nociones de lo fronterizo y lo bifronte:

fronterizo porque su desarrollo y conceptualización se ubica en un espacio de frontera entre lo universitario y lo “no universitario” (frontera que las experiencias de extensión a veces reafirman y a veces interpelan). Bifronte porque, fruto de este doble origen (hacia lo social y hacia lo educativo) la extensión es hablada y teorizada desde diferentes énfasis y lógicas. (Tommasino y Cano, 2016, p. 21)

Esta perspectiva dialoga con la concepción de extensión sostenida por la Universidad Nacional de La Plata. En su Estatuto, la institución plantea que la extensión constituye una de sus funciones sustantivas y la define como un “proceso educativo no formal de doble vía” (Universidad Nacional de La Plata, 2009, p. 9), orientado a la integración con el medio social y a la producción de conocimientos vinculados con las necesidades y problemáticas de la comunidad. Desde esta mirada, la extensión se configura como un espacio de intercambio entre la universidad y la sociedad, en el que los conocimientos académicos dialogan con los saberes contruidos a partir de las trayectorias

y experiencias de los sujetos participantes. De este modo, se enfatiza el carácter relacional y bidireccional de las prácticas extensionistas, entendidas como instancias de construcción conjunta de conocimientos.

Los afiches y murales digitales se configuran como dispositivos de articulación entre distintos saberes, experiencias y territorios en los que Construyendo Lazos Sociales interviene. Esto se evidencia en varios aspectos. Por un lado, estas producciones se construyeron a partir de pinturas, dibujos y grabados realizados por personas alojadas en contextos de encierro, así como de escritos, registros audiovisuales y entrevistas producidos en el marco de los talleres. De este modo, las propias voces, experiencias y producciones de los participantes de los talleres constituyeron la materia prima de las imágenes elaboradas para el catálogo. Por otro lado, la producción de imágenes permitió sostener vínculos sociales cuando las condiciones sanitarias impidieron los encuentros presenciales, pero también favoreció la circulación pública de representaciones que interpelan las formas tradicionales de pensar los contextos de encierro. El proyecto generó espacios donde las experiencias individuales pudieron transformarse en producciones compartidas, fortaleciendo procesos de reconocimiento mutuo y participación cultural.

El concepto de identidad, tal como se plantea en el catálogo de la experiencia (Anzoátegui *et al.* 2023) y en la reflexión colectiva que sustenta el Programa Construyendo Lazos Sociales (Mazzarini y Catino, 2019), entra en diálogo con los aportes de Ticio Escobar (2004). Este autor entiende las

identidades como construcciones dinámicas, históricas y en permanente transformación. Desde esta perspectiva, las producciones artísticas desarrolladas permitieron visibilizar procesos de construcción identitaria que exceden las categorías institucionales y habilitan nuevas formas de representación, reconocimiento y pertenencia.

En conjunto, la experiencia “Identidades, libertad y espacio público”, articulada desde el Programa Construyendo Lazos Sociales, evidencia cómo las prácticas artísticas extensionistas se constituyen en herramientas para la promoción de los derechos humanos, la construcción y la resignificación de los vínculos sociales, así como para la generación de espacios de participación cultural y artística aún en escenarios limitantes. Los afiches y murales digitales funcionaron como puentes simbólicos entre distintos territorios e instituciones, posibilitando la continuidad de procesos colectivos durante el aislamiento y fortaleciendo la articulación entre universidad y comunidad desde una perspectiva de derechos.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50. <https://doi.org/10.18356/a48f3cca-es>.
- Anzoátegui, D., Leonardi, E., Albo, D. N. y Mazzarini, M. N. (comp.) (2023). *Identidades, libertad y espacio público. Construcciones colectivas de puentes simbólicos entre el adentro y el afuera*. [Catálogo elaborado en el marco de una Beca Creación Colectiva del Fondo Nacional de las Artes].
- Mazzarini, M. N. y Catino, P. (2019). *Programa de Extensión Construyendo Lazos Sociales*. Universidad Nacional de La Plata.
- Tommasino, P. y Cano, A. (2016). “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas del siglo XXI”. *Universidades*, 67, 7-24.
- Universidad Nacional de La Plata (2009). *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>.

Aguafuertes de cine

Presentación del libro

Mariela Ragone

marielaragone@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Proponemos la presentación del libro digital “Aguafuertes de cine”, una producción colectiva que compendia una década de trayectoria del Programa CINE DEBATE Y ESCRITURA de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. A través de crónicas y ensayos breves, la obra utiliza el lenguaje cinematográfico como un analizador crítico para interpelar los procesos de subjetivación, el sufrimiento psíquico, el capacitismo y la diversidad.

Bajo la convicción de que la educación superior es un bien público y un derecho humano fundamental, el texto hace especial énfasis en las tiflotecnologías y las adaptaciones comunicacionales, demostrando que la accesibilidad cultural no es tecnicismo, sino una dimensión política indispensable para remover barreras. En el marco de los 50 años de la última dictadura militar, esta publicación se posiciona como un dispositivo pedagógico que apuesta a la democratización de la palabra, la inclusión efectiva y el fortalecimiento del lazo democrático desde las aulas de la universidad pública.

Se adjunta enlace del libro a presentar para descargar del Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario <https://rephip.unr.edu.ar/>.

Referencias

Ragone, M. (comp.) (2025). *Aguafuertes de cine*. PCDE Editora; Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/items/5e253b66-ea28-4ac0-b448-04a5f47414a2>.

Palabras clave:

Cine - Accesibilidad/Discapacidad - Derecho a la Educación

Construir memoria en contexto de negacionismo

Reflexiones sobre acciones de resistencia impulsadas desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos en articulación con la comunidad de Comodoro Rivadavia

Valeria Andrea Velasquez

and8718@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Chubut

El presente trabajo se propone analizar, debatir y reflexionar acerca de la articulación entre la universidad y el territorio de manera situada, haciendo énfasis en las experiencias de acciones de resistencias por Memoria por verdad y justicia, para la promoción y defensa de los derechos humanos en la actual conyuntura.

A 50 años de la última dictadura militar la disputa por la memoria vuelve a instalarse en el centro de la escena pública. El desmantelamiento de los espacios de memoria dependientes del Estado nacional, del Archivo Nacional de la Memoria y el cierre del Centro Cultural Haroldo Conti fueron los primeros pasos al iniciarse la gestión, y en la Patagonia, aun persiste discursos que afirman que la dictadura no paso en esta zona.

A pesar de ello la Catedra libre de derechos humanos de la UNPSJB, en conjunto con movimientos, organizaciones, sindicatos y la comunidad, han logrado articular acciones de resistencia, que permiten comenzar a deconstruir olvidos para comenzar a construir memoria.

Según Tizon (2026) en Argentina no predomina una negación literal o taxativa de los crímenes de lesa humanidad cometidos por la última dictadura

militar, sino que buscan relativizar lo ocurrido utilizando herramientas que pueden producir efectos negacionistas, dichas estrategias suelen ser indirectas, por ejemplo sostienen que lo sucedido fue “el saldo de una guerra”, que las víctimas “se lo merecían” o que la represión fue una “respuesta” a una violencia previa.

Más que una negación abierta de los crímenes, predomina un repertorio de relativizaciones, justificaciones y desplazamientos interpretativos -en particular, la insistencia en la idea de “guerra” y la lógica de la equiparación- que erosionan el sentido del terrorismo de Estado sin necesidad de negarlo de forma frontal. (Tizón, 2026)

Ahora bien, en la ciudad de Comodoro Rivadavia las estrategias parecen vincularse al silencio.

Podríamos decir que el silencio como construcción de sentidos fue una creación cultural e histórica, que tomo particular forma en la Patagonia. Mediante discursos y costumbres, se estableció un sentido común donde el conocimiento compartido era afirmar que la “dictadura no paso por la Patagonia” y fue un discurso tomado como verdadero.

Palabras clave:

Memoria- Resistencias- Derechos Humanos

Es evidente que esta estrategia fue funcional para ocultar y negar los hechos acontecidos durante la dictadura en esta región. Sin embargo, aun es un territorio de lucha y disputa entre diferentes actores sociales (medios, gobiernos, grupos) por la historia de la dictadura, por la memoria.

Según Jelin (2001) la memoria-olvido, se tornan cruciales cuando se vinculan a experiencias traumáticas colectivas de represión y aniquilación. Son estas memorias y olvidos los que cobran una significación especial en términos de los dilemas de la pertenencia a la comunidad política. Las exclusiones, los silencios y las inclusiones hacen a la re-construcción de comunidades que fueron fuertemente fracturadas y fragmentadas en las dictaduras y los terrorismos de estado.

Para los defensores de los derechos humanos, el “Nunca más” involucra tanto un esclarecimiento completo de lo acontecido bajo las dictaduras como el correspondiente castigo a los responsables de las violaciones de derechos. Otros observadores y actores, preocupados más que nada por la estabilidad de las instituciones democráticas, están menos dispuestos a reabrir las experiencias dolorosas de la represión autoritaria y ponen el énfasis en la necesidad de abocarse a la construcción de un futuro antes que a volver a visitar el pasado. Desde esta postura, se promueven políticas de olvido o de “reconciliación”. Finalmente, hay quienes están dispuestos a visitar el pasado para aplaudir y glorificar el “orden y progreso” de las dictaduras. (Jelin, 2001, p. 99)

La memoria es un proceso y un producto social histórico, es decir, experimenta transformaciones en su construcción. Producimos y mantenemos

socialmente la memoria. Ahora bien, en cada sociedad existen, simultáneamente, diferentes memorias o versiones sobre el pasado. Y se construye el sentido del pasado para cada contexto y en cada relación. La defensa de una memoria obliga a quien lo hace a argumentar y contraargumentar frente a las versiones opuestas y ante los razonamientos que la puedan contradecir. Entonces, la memoria es una práctica que contribuye no sólo a constatar acontecimientos y episodios, sino a producir inteligibilidades sobre el pasado que nutren la acción social. Hacer memoria, además, favorece la creación de espacios de relación que posibilitan vínculos a partir de los recuerdos compartidos que, en ocasiones, hacen de la interpretación del pasado un objetivo y un espacio de reivindicación mediante el cual intervenir políticamente (Vazquez, 2019).

Teniendo en cuenta esto, la construcción de la memoria en Comodoro Rivadavia no estaría ajena a procesos de construcción de otras regiones, pero su disputa se ha prolongado en el tiempo.

Observamos acciones tendientes a visibilizar esta historia silenciada, ejemplo de esto son las marchas unificadas en el marco del Día nacional por la memoria, verdad y justicia, impulsadas desde la Catedra de derechos humanos en articulación con la comunidad. Y por su puesto la misma creación de dicha catedra, en la Universidad local. Entre otros hitos que posibilitaron comenzar a romper con los olvidos.

Placas, murales, investigaciones, música, libros, entre otras acciones, se van tejiendo en el entramado local, y construyen memoria.

En el año 2000 el ex centro clandestino de detención Mansión Seré (hoy Casa de la Memoria y la Vida), ubicado en provincia de Buenos Aires, fue el primer espacio de memoria de Argentina construido y gestionado por el Estado. En Comodoro Rivadavia, recién en el año 2022, la Secretaría de Derechos Humanos, a través de la Dirección Nacional de Sitios y Espacios, junto con el Gobierno de la provincia de Chubut y la Municipalidad de Comodoro Rivadavia, con la colaboración de la Catedra libre de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, señaló como sitio de memoria del terrorismo de Estado el Regimiento de Infantería 8 General O'Higgins. El primer sitio de memoria señalado. En esta dependencia del Ejército argentino funcionó un centro clandestino de detención en el marco del plan sistemático de terror y exterminio ejecutado por la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Según testimonios obrantes en el Archivo Nacional de la Memoria y en causas judiciales en al menos dos edificios de esta dependencia permanecieron secuestradas y fueron torturadas personas perseguidas por su militancia política, social y sindical. Algunos de ellos continúan desaparecidos.

Durante dicha señalización participaron sobrevivientes del centro clandestino y familiares de las víctimas que se reencontraron después de la inspección ocular que se realizó en el marco de la causa que investiga los crímenes cometidos en el lugar.

Este logro fue producto de ese tramado que se tejió colectivamente.

Vinculado a esta señalización, en el año 2025, se llevo a cabo el primer juicio por delitos cometidos

en la última dictadura militar. La “Causa 8008” (conocida como causa “Chanfreau, Jorge Alberto y otros”) es un histórico juicio por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar en el centro clandestino “Las Casitas”, perteneciente al Regimiento de Infantería 8 “General O’Higgins” de Comodoro Rivadavia. Causa en la que además se unificaron y acumularon otras dos causas por delitos similares como las de “LLamazares Hugo S. S/ Denuncia (art. 10 de la Ley 23.049)” y “Quinteros, Eloiso S/Denuncia ex Causa 7847”. En diciembre del 2025 el Tribunal Oral Federal de Comodoro Rivadavia emitió un fallo histórico, constituyendo la primera condena por delitos de lesa humanidad en la zona. Cinco exmilitares (Raúl Pantaleón Cruz, Mario Enrique Pérez, Francisco Olegario Sevilla, Alfredo Pablo Lissari y Eduardo Alberto Rodríguez) recibieron penas de prisión por privación ilegítima de la libertad, mientras que otros dos fueron absueltos.

Estos avances sin embargo hoy se encuentran siendo atacados nuevamente ante discursos negacionistas sostenidas desde el gobierno nacional y los recortes a políticas de derechos humanos.

A pesar del silencio e impunidad respecto de los crímenes cometidos en dictadura, en el país y en la región patagónica, se generaron acciones de resistencia contra el olvido y el avance neoliberal, promoviendo movimientos identitarios y de derechos humanos particulares como se han descripto.

Las acciones de resistencia para el presente trabajo, es considerado como todo acto ciudadano en defensa de los derechos.

Entre avances y retrocesos, queda preguntarnos como continuar ante la actual conjuntura de avance de la ultraderecha. Jean (2024) refiere que este tipo de derecha más radical esgrime el discurso libertario para reclamar la liberación del espacio público e intervenir, con estrategias concretas, la disputa de aquellos sentidos sobre el pasado autoritario. Sus posiciones, hasta el momento, parece que dan un paso más respecto al Gobierno de Cambiemos, ya que no solo rechazan las políticas de Memoria, Verdad y Justicia del movimiento de derechos humanos e injurian a sus activistas. Utilizan ese pasado autoritario como “capital político electoral” y, en reiteradas oportunidades, han relativizado públicamente las consecuencias del terrorismo de Estado. Además, la amenaza, esta vez, puede ser mayor, si se considera la radicalización de los discursos de odio y diversas formas de violencia social y política que, en articulación con las posiciones negacionistas y relativizadoras, hacen imaginable un escenario en el que finalmente se alcen públicamente voces que reivindiquen abiertamente el terrorismo de Estado.

Cuando se analiza esto, el panorama parece incierto. En este escenario recordamos la frase citada por Eduardo Galeano y atribuida al pensador francés Fernando Birri:

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

Esta frase nos permite reflexionar sobre el camino que recorreremos en el territorio de los derechos humanos. Los derechos humanos, la memoria

por verdad y justicia, no solo está hecha para ser alcanzada, sino para darnos rumbo. Para recordar que cada paso hacia una sociedad más justa, humana y solidaria vale por sí mismo.

Los pasos en nuestra localidad de Comodoro Rivadavia parecen pocos, pero son significativos, por lo cual nos desafiamos cada día a continuar caminando.

Referencias

Braustein, N. “La memoria del Uno y la memoria del Otro”. *Inconsciente e historia*.

Jelin, E. (2025). “Exclusión, memorias y luchas políticas” [en línea]. *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-09272019000100267yscript=sci_arttext

http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib_ConflictoResistenciaDH.pdf

<https://www.redalyc.org/journal/3596/359681877004/html/>

Un lugar más en las aulas

Gaston Alberto Demestri

gdemestri@undav.edu.ar

Victoria Silber

vsilber@undav.edu.ar

Vanina Montes

vmontes@undav.edu.ar

Universidad Nacional de Avellaneda | Buenos Aires

Palabras clave:

Educación Superior - Personas Adultas

Mayores - Territorio - Trayectorias Educativas

La universidad pública es hoy uno de los blancos de ataque de las élites neoconservadoras, los más de 200 días sin implementar la ley de financiamiento universitario testigo de esta causa es. Para poder entender estas prácticas, usaremos las categorías de capitalismo universitario (De Sousa Santos, 2018) y la de pedagogía de la conspiración (Wanschelbaum, 2026): el modelo de universidad que estos sectores pretenden es el de una institución que forme en competencias y cualificaciones que el mercado exige y miedosa ante todo aquello que impugne o tensione la tradición conservadora y neoliberal.

A contramano de esta perspectiva, otras narrativas se han generado, que entendiéndola como un derecho humano y bien público social (Rinesi, 2015) plantean que una de las tareas fundamentales es la de aportar su conocimiento y el resultado de sus investigaciones a la solución de los problemas que en el diálogo territorial se definen. En esta tradición podemos inscribir a las Universidades del Bicentenario, que en una franca práctica democratizadora abrieron las puertas a vastos sectores de la población que hasta ese entonces no habían sido parte de las comunidades universitarias. (Storino, 2023),

Así no solo la participación de los sectores populares se triplicó en este periodo universidades (Lodola *et al.*, 2025), sino que otros colectivos encontraron en nuestras instituciones un espacio donde poder desarrollarse: las personas adultas mayores también tienen hoy su lugar en la aulas.

En este trabajo, además de sistematizar la de la experiencia de más de tres años de gestión del programa UNDAV - UPAMI -mediante el cual, más de 1500 jubiladas y jubilados han cursado en nuestra casa- nos proponemos indagar sobre el impacto que esta experiencia ha tenido en decisiones tales como retomar o continuar con estudios no finalizados.

Para esto realizaremos entrevistas a informantes claves (estudiantes y gestores del programa) e indagaremos las fuentes documentales producidas por el proceso de inscripción de los estudiantes a los talleres.

Con este trabajo buscamos generar información científica acerca de cómo las universidades del bicentenario fortalecen a las comunidades en la que están asentadas, generando alternativas al capitalismo universitario y sus prácticas pedagógicas conspiranoicas, mediante prácticas inclusivas y democratizadoras.

Referencias

Lodola, G., Ciocci Pardo, T. y Rizzalli, E. (2025). *La expansión del sistema universitario argentino y el acceso de los sectores de bajos ingresos: El rol de las universidades del Conurbano Bonaerense*.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Storino, S. (2023). "La enseñanza desafiada. Notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario". *Anales de la Educación Común*, Vol. 4, Nº 1-2.

Wanschelbaum, C. (2026). *El proyecto político-pedagógico del neofascismo*. Editorial CALAS. Universidad de Guadalajara.

Aula Abierta UNaHur (2018, 10 de agosto). *Boaventura de Sousa Santos: "La universidad tiene que saber refundarse en otras formas a través de la innovación y el experimentalismo"*.

Derecho a entender

Lucas Crisafulli

lucas.crisafulli@unc.edu.ar

Sergio Job

sergio.job@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave:

Derechos humanos - Traducción

Democratización - Extensión crítica - Acceso a la Justicia

Introducción

Durante las últimas décadas, el acceso a la justicia ha sido concebido como uno de los pilares fundamentales de los sistemas democráticos. Sin embargo, la discusión suele concentrarse en aspectos vinculados con la posibilidad de acudir a tribunales, obtener asistencia jurídica o acceder a procedimientos adecuados para la resolución de conflictos. Con menor frecuencia se problematiza una dimensión igualmente relevante: la posibilidad efectiva de comprender aquello que el sistema judicial produce, decide y comunica.

Las sentencias judiciales constituyen uno de los principales productos institucionales del Poder Judicial. A través de ellas se resuelven conflictos individuales y colectivos, se delimitan derechos, se establecen responsabilidades y se producen interpretaciones sobre cuestiones de enorme relevancia social. Sin embargo, buena parte de estas decisiones permanecen inaccesibles para amplios sectores de la ciudadanía, no porque se encuentren ocultas, sino porque son redactadas en un lenguaje técnico, complejo y alejado de las formas habituales de comunicación.

A partir de esta preocupación surge el proyecto Derecho a entender. Democratización de sentencias judiciales sobre derechos humanos y acceso a la justicia, impulsado por el Programa de Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. La iniciativa busca generar un espacio de formación e intervención que permita a estudiantes y egresadas/os recientes trabajar sobre la traducción de sentencias judiciales relevantes a formatos accesibles y comprensibles para públicos no especializados.

La propuesta parte de una pregunta sencilla pero profundamente política: ¿quiénes pueden comprender las decisiones judiciales? Y, en consecuencia, ¿qué obstáculos deben removerse para que el acceso a la justicia incluya también el derecho a entender?

El derecho a entender como dimensión del acceso a la justicia

La experiencia se inscribe en una perspectiva que entiende el acceso a la justicia como un fenómeno complejo que excede la mera existencia formal de instituciones judiciales.

Numerosos desarrollos contemporáneos sobre lenguaje claro y democratización de la justicia sostienen que la comprensión de las decisiones públicas constituye una condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la claridad no aparece como una concesión de quienes poseen conocimientos técnicos, sino como una exigencia democrática.

Diversos instrumentos internacionales avanzan en esta dirección. Las Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad promueven la utilización de términos sencillos y comprensibles en las comunicaciones judiciales. Del mismo modo, el Código Iberoamericano de Ética Judicial destaca la necesidad de que las decisiones sean redactadas de manera clara y precisa.

Sin embargo, el problema no se reduce únicamente a la redacción de las sentencias. Incluso cuando existen esfuerzos institucionales por simplificar el lenguaje jurídico, persisten dificultades vinculadas con los modos de circulación del conocimiento judicial. Muchas resoluciones que amplían derechos, reconocen demandas históricas o reparan vulneraciones graves permanecen confinadas a

ámbitos especializados y rara vez alcanzan una difusión significativa en la esfera pública.

Por ello, el proyecto busca no sólo traducir el lenguaje jurídico, sino también ampliar los circuitos de circulación de las decisiones judiciales y problematizar quiénes pueden acceder y apropiarse de sus contenidos.

Extensión crítica, diálogo de saberes y comunicación pública del derecho

La propuesta se inscribe en una concepción crítica de la extensión universitaria (Romero y Crisafulli, 2023). Desde esta perspectiva, la extensión no constituye una simple transferencia unilateral de conocimientos desde la universidad hacia la sociedad, sino un proceso de construcción colectiva que reconoce la existencia de múltiples saberes y promueve el diálogo entre ellos.

Esta mirada supone cuestionar las formas tradicionales de producción y circulación del conocimiento jurídico. Históricamente, el derecho ha tendido a desarrollarse dentro de circuitos altamente especializados, utilizando lenguajes y categorías que muchas veces refuerzan distancias entre expertos y ciudadanía.

La extensión crítica permite problematizar esta situación al colocar el conocimiento jurídico en diálogo con demandas, necesidades y experiencias sociales concretas. En este marco, la traducción de sentencias deja de ser una tarea meramente técnica

para convertirse en una práctica política orientada a democratizar el acceso al conocimiento.

La iniciativa se inscribe también en los debates sobre comunicación pública del conocimiento, entendiendo que las decisiones judiciales producen saberes socialmente relevantes cuya comprensión exige estrategias accesibles de comunicación y diálogo con quienes atraviesan los conflictos judiciales.

La experiencia: el proyecto “Derecho a entender”

El proyecto fue concebido como una experiencia de compromiso social estudiantil destinada a estudiantes de la Facultad de Derecho y egresadas/os recientes, con posibilidad de incorporar participantes provenientes de otras disciplinas vinculadas a la comunicación, las ciencias sociales y el trabajo social.

La propuesta se desarrolla mediante una articulación entre el Programa de Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de la Secretaría de Extensión y Cultura de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba y el medio cooperativo y autogestivo La Tinta.

Esta articulación resulta especialmente significativa porque permite combinar la rigurosidad del análisis jurídico con herramientas propias de la comunicación social y el periodismo. De esta manera, la producción de materiales no queda

restringida a ejercicios académicos internos, sino que encuentra canales concretos de circulación pública.

Los participantes se organizan en equipos de trabajo encargados de seleccionar sentencias judiciales relevantes, analizar los antecedentes de cada caso, identificar los debates jurídicos involucrados y elaborar materiales accesibles destinados a públicos no especializados.

Las temáticas abordadas incluyen cuestiones vinculadas con derechos humanos, violencia institucional, género, diversidad, acceso a la salud, derechos ambientales, niñez, discriminación, pueblos indígenas, libertad de expresión, protesta social y memoria, verdad y justicia, entre otras.

Uno de los aspectos centrales de la experiencia consiste en transformar sentencias extensas y altamente técnicas en relatos comprensibles sin sacrificar rigurosidad jurídica. Este proceso exige identificar los aspectos centrales de cada decisión, contextualizar los conflictos que dieron origen al caso, explicar los argumentos utilizados por los tribunales y analizar sus posibles impactos sociales.

La tarea implica un ejercicio pedagógico particularmente valioso: para poder explicar una sentencia de manera clara es necesario comprenderla profundamente. En este sentido, la producción de materiales accesibles se convierte también en una estrategia de formación jurídica crítica.

Escuchar a quienes atravesaron el proceso judicial: las víctimas como productoras de conocimiento

Uno de los componentes más innovadores del proyecto consiste en la realización de encuentros con víctimas y familiares de casos de violencia institucional cuyas causas hayan dado lugar a decisiones judiciales relevantes.

La incorporación de estas instancias responde a una convicción central de la extensión crítica: los saberes no se encuentran exclusivamente en la universidad ni en los tribunales. Las personas que han atravesado largos procesos de búsqueda de justicia producen conocimientos fundamentales sobre el funcionamiento del sistema judicial, los obstáculos de acceso a la justicia y los modos en que las decisiones judiciales son comprendidas, apropiadas o experimentadas por quienes resultan directamente afectados por ellas.

Por ello, el proyecto prevé espacios de intercambio entre estudiantes, docentes, periodistas, víctimas y familiares para reflexionar colectivamente sobre las formas de comunicar las sentencias judiciales.

La pregunta que orienta estos encuentros trasciende la preocupación por la claridad del lenguaje. No se trata únicamente de saber cómo simplificar una resolución judicial, sino de comprender qué información consideran relevante las víctimas, qué aspectos del proceso judicial les resultaron más difíciles de entender, qué significados atribuyen a la sentencia y cuáles son las

formas más adecuadas de comunicar públicamente esos procesos.

Estos espacios permiten visibilizar una dimensión frecuentemente ausente en los debates sobre comunicación judicial: la distancia que puede existir entre el lenguaje institucional de los tribunales y las formas en que las personas narran y significan sus propias experiencias de sufrimiento, lucha y búsqueda de reparación.

Desde esta perspectiva, las víctimas dejan de ser concebidas como simples destinatarias de las decisiones judiciales para ser reconocidas como interlocutoras válidas y productoras de saberes indispensables para construir formas más democráticas de comunicación de la justicia.

En definitiva, el proyecto propone que la democratización del lenguaje jurídico no sea una tarea realizada para las víctimas, sino junto a las víctimas.

Metodología de trabajo

La metodología combina instancias de formación, producción colectiva, diálogo de saberes y circulación pública de contenidos.

En una primera etapa se desarrollan talleres destinados a brindar herramientas sobre derechos humanos, acceso a la justicia, lenguaje claro, lectura de sentencias judiciales, comunicación judicial y periodismo gráfico.

Posteriormente se conforman equipos de trabajo encargados de analizar fallos seleccionados y elaborar materiales de divulgación. Paralelamente se realizarán encuentros con víctimas y familiares de casos de violencia institucional, generando espacios de escucha e intercambio que permitan incorporar sus perspectivas en los procesos de comunicación de las decisiones judiciales.

El proceso incluye tutorías permanentes, instancias de discusión colectiva y espacios de edición colaborativa. La revisión conjunta de los materiales permite fortalecer la calidad de las producciones y promover aprendizajes compartidos.

Uno de los criterios metodológicos centrales consiste en contextualizar socialmente los conflictos judiciales. La propuesta busca evitar lecturas exclusivamente normativas de las sentencias y promover análisis que permitan comprender los procesos sociales, políticos y culturales involucrados en cada caso.

De este modo, el fallo judicial deja de aparecer como un texto aislado para ser entendido como parte de conflictos más amplios vinculados con disputas por derechos, reconocimiento y acceso a la justicia.

Aportes y desafíos

La experiencia permite identificar múltiples aportes potenciales.

En primer lugar, fortalece la formación de estudiantes mediante prácticas situadas que articulan conocimientos jurídicos, comunicación pública y compromiso social.

En segundo término, contribuye a democratizar el acceso a información judicial relevante, ampliando las posibilidades de comprensión pública de conflictos que impactan directamente sobre la vida de las personas y las comunidades.

Asimismo, promueve formas de vinculación entre universidad pública, medios comunitarios, organizaciones sociales y víctimas de violaciones a los derechos humanos, enriqueciendo tanto los procesos formativos como las estrategias de intervención pública.

La incorporación de espacios de diálogo con víctimas permite además disputar ciertas formas tradicionales de producción de conocimiento jurídico, habitualmente centradas en las voces institucionales y especializadas, incorporando experiencias y saberes contruidos desde los procesos concretos de lucha por la justicia.

No obstante, la experiencia también enfrenta desafíos significativos. Traducir el lenguaje jurídico sin perder precisión conceptual constituye una tarea compleja. Del mismo modo, resulta necesario evitar simplificaciones excesivas que puedan distorsionar el sentido de las decisiones judiciales.

Otro desafío importante consiste en construir herramientas de comunicación que no sólo sean claras, sino también respetuosas de las experiencias de quienes atravesaron los conflictos judiciales. La

accesibilidad del lenguaje debe complementarse con una ética de la escucha y del reconocimiento.

Reflexiones finales

Derecho a entender parte de una premisa sencilla: no existe acceso pleno a la justicia cuando las personas no pueden comprender aquello que la justicia decide.

La experiencia busca demostrar que la democratización del derecho no depende exclusivamente de reformas institucionales o procesales, sino también de la construcción de herramientas que permitan acercar el conocimiento jurídico a la ciudadanía.

Desde una perspectiva de extensión crítica, la traducción de sentencias judiciales constituye una práctica de intervención pública orientada a reducir distancias entre universidad, sistema judicial y sociedad. Pero el proyecto incorpora un paso adicional: reconoce que las formas de comunicar la justicia no deben construirse únicamente desde el saber experto, sino también desde el diálogo con quienes han protagonizado las luchas por el reconocimiento de derechos.

La escucha de víctimas y familiares de casos de violencia institucional ocupa un lugar central en la propuesta, pues permite comprender que una sentencia trasciende el texto jurídico e impacta en procesos de memoria, reparación y ciudadanía.

En definitiva, el proyecto propone reconocer que comprender las decisiones judiciales no es un privilegio reservado a especialistas, sino una condición necesaria para el ejercicio democrático de los derechos. Democratizar la justicia implica también democratizar el lenguaje mediante el cual la justicia habla. Y supone, además, construir esas formas de comunicación junto a quienes históricamente han debido disputar verdad, reconocimiento y justicia frente a distintas formas de violencia y exclusión. En ese sentido, el derecho a entender aparece como una dimensión indispensable del acceso a la justicia y como un horizonte ético y político para las prácticas de extensión universitaria comprometidas con los derechos humanos.

¿Par- ticipar, ahora o nunca?

Augusto Gabriel Núñez

commision.a.faud2022@gmail.com

Marisol Vedia

marisolvedia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Derecho - Ciudad - Acompañamiento

Introducción

El presente trabajo surge de una investigación sobre casos de estudios para desarrollar contenidos a ser utilizados en la elaboración de un proyecto de asignatura electiva para el Plan de Estudios 2008 de la carrera de arquitectura y urbanismo que se dicta en la Universidad Nacional de San Juan. Este proyecto de asignatura electiva, surge como resultado de un proyecto de investigación en enseñanza del urbanismo desde la perspectiva crítica que se financió con fondos de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la misma universidad en la convocatoria PIIC 2023-2024 y cuya dirección estuvo a cargo de Augusto Nuñez.

Cuando señalamos que una característica del neocapitalismo o el neofascismo es castigar a la clase trabajadora a través de medidas tan concretas como la imposición de leyes donde se retrocede entre otros derechos, sobre la extensión de la jornada laboral, la desobligación por parte de la patronal del fondo de desempleo, si bien el impacto de estas medidas, no son de impacto tangible inmediato, provocan la instantánea reacción de las centrales gremiales y de cierto sector de los

ciudadanos elegidos por sus pares (diputados, senadores, etc.), no tardan en sustanciarse, en el día a día, en la vida cotidiana, y sus réplicas, en contextos de políticas desregulatorias que pugnan por el libre mercado, se observan intentonas, medidas menores, que van en el mismo sentido de las señaladas al principio, y se reflejan en el territorio, ámbito que siempre es testigo de los climas de épocas con sus bonanzas y sobre todo, sus tempestades.

Los nuevos actores de la calle

Si bien las medidas descriptas apuntan primeramente a los trabajadores formalizados, no tardan en reverberar en quienes no lo son, o en quienes pierden la condición de trabajadores formalizados y pasan al campo de los trabajadores informales, pero que más bien la condición de precarización, que en términos de David Harvey, el precariado (2013, pp. 115-117), los describe de mejor forma. Estamos hablando de ciudadanos que buscan la subsistencia con la venta de productos

o servicios, en el espacio público, que, de hecho, esta actividad ha existido desde siempre, pero en la actualidad, encontramos características especiales, resultado de las políticas neoliberales o neofascistas, como ya dijimos.

Se trata de personas que son expulsadas del sistema de producción y necesitan la generación de recursos, que, por su urgencia, evitan en lo posible, entrar en los largos laberintos de la burocratización -legalización, de sus ocupaciones. Estamos hablando de vendedores ambulantes (con menos o más nivel de permanencias), cuidadores de autos, limpiavidrios, artistas callejeros y otros.

Una primera apreciación consistiría en señalar que lo que se expresa en el espacio público, son fenómenos simultáneos provocados por distintos factores y que a la vez son indicios que caracterizan a las políticas capitalistas desde hace algún tiempo, como la desprotección de las infancias -se manifiesta con la presencia de niñeces lavando vehículos en las esquinas-, la persecución de personas motivadas por xenofobia -se manifiesta con la persecución de los llamados “manteros” de distintas nacionalidades extranjeras-, por condición social, género, etc. Lo más grave es que es el Estado, en sus diferentes manifestaciones, quien ejerce estos excesos y por estos días, con cierta legitimación de un sector de la ciudadanía, condición esta, distintiva en comparación con otros momentos históricos.

Son distintos los mecanismos que el Estado usa para argumentar la “incomodidad” que les genera la presencia de estos nuevos actores del espacio público, y la necesidad de eliminarlos o en mejores

casos, ocultarlos. Bien lo expresa el arquitecto Echarri Cotler:

el derecho, que busca regular las ciudades y lo que en ellas sucede para acercarlos a los fines burgueses de moral y consumo, recurre a las estrategias de la disciplina y la penalización como método para controlar y vigilar a la población de la ciudad. (Echarri Cotler, p. 76)

Un caso, la ciudad de San Juan

Desde la asunción de las nuevas autoridades en el municipio de la capital de la ciudad de San Juan, en el año 2024, enmascarado bajo la consigna de renovación de los espacios verdes, se vienen remodelando tres plazas del ejido capitalino: plaza Gertrudis Funes, Plaza Aberastain y Plaza Desamparados.

Estas plazas fueron proyectos del arquitecto mendocino Daniel Ramos Correa, con unas características desde el punto de vista del patrimonio y del paisajismo hoy, muy particulares, por mencionar alguna, el uso de piedra laja de color verde típica de yacimientos del Pie de Palo utilizada en muros, que haciendo alusión a las “pircas” del periodo preincaico de los pueblos originarios de la zona, reinterpretados y proyectados como elementos delimitadores y lúdicos de geometrías lineales en dichas plazas. Estos elementos son los que se están demoliendo y/o modificando de a poco, en nombre de dichas remodelaciones más funcionales, por tomar un

ejemplo. Otro aspecto que en ellas se observa es la homogenización del lenguaje que presentan el mobiliario urbano que se está instalando en las plazas, que no solo se repiten en diferentes plazas de la provincia, sino que lo hacen a nivel nacional.

Si bien podríamos debatir acerca del valor patrimonial que poseen estas plazas, nos interesa detenernos en invitar a la reflexión desde lo que la interpelación que el concepto del derecho a la ciudad, desarrollado en los años 60 por Henri Lefebvre (2021), pues entendemos la vigencia de poner en el centro del problema al hombre en el espacio público habitable. Es así que resulta oportuno la caracterización que realiza el geógrafo David Harvey cuando menciona que el derecho a la ciudad

es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad. Es, además, un derecho común antes que individual, ya que esta transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo para “remodelar” los procesos de urbanización. (Harvey, p. 89)

Por otro lado, podemos señalar que en América Latina sirvió como respaldo teórico de defensa, ante el avance del neoliberalismo de la década del 90, que atacó a las poblaciones más vulnerable, esto fue posible por el aporte del mundo intelectual latinoamericano, con un contenido crítico y sobre todo, la experiencia de resistencia de movimientos y colectivos sociales de las más diversas formas, que son, en definitiva, los que resisten hasta el día de hoy. Esa lucha o parte de ella, quedó de alguna forma testimoniada, a partir de la institucionalización

del concepto derecho a la ciudad en diferentes plexos normativos, como lo fueron: la “Cumbre de la Tierra” - Brasil 1992, el Estatuto de las Ciudades -Brasil 2001, en la Constitución del Ecuador -2008, la Carta de la Ciudad de México- 2010, por nombrar algunos ejemplos. Pero, a pesar de esos avances, en la actualidad, podemos decir que son insuficientes.

Los colectivos sociales y el espacio público

Partiendo de considerar que los procesos colectivos son los que remodelan los procesos de urbanización al decir de Harvey (2021); La plaza Laprida ha sido el escenario desde los años 90, de la primera localización de feriantes con producciones esencialmente artesanales, dando lugar a la primera feria: la feria de las pulgas de la Ciudad de San Juan. Debido a su crecimiento fue trasladada a pocas cuadras hacia el oeste, frente al Parque de Mayo. Las dos localizaciones son estratégicas: se emplazan sobre la Av. Libertador, uno de los conectores estructurantes del área metropolitana y muy próxima al Distrito Central, lo que les otorga un atractivo especial, pues no solo la feria resulta accesible y bien conectada, los visitantes disponen de numerosas paradas de transporte público sobre el lateral norte, sur y este respecto de la Av. Libertador, sino además en visibilidad y ventas para los feriantes, pues es un paseo tradicional de los domingos sanjuaninos. Hoy en la Plaza Laprida funciona otra feria de la que ya referiremos.

Sobre finales de los 90 y con la crisis del 2001, otro colectivo social que se termina instalando en Plaza España: los carros pancheros, que poco a poco también constituyeron una referencia para paseos en el espacio público sanjuanino. En este caso, una crisis como la del 2001, presentó una oportunidad de ingresos para este colectivo, pues las prácticas que propuso fueron de paseos en las nochecitas para las familias y cualquier evento masivo, pues su cercanía a la Legislatura Provincial, Centro Cívico y el ya nombrado Parque de Mayo, no solo se trata de equipamiento urbano sino que son espacios de representación para las manifestaciones públicas de la sociedad sanjuanina en general, pues allí comienzan o concluyen marchas, banderazos, espectáculos artísticos, etc. La presencia de los carros pancheros durante dos décadas fue el telón de fondo de estas expresiones o de cualquier noche de fin de semana. Hace aproximadamente un par de años fueron relocalizadas en la margen sur del Cementerio de la Capital que se comporta como un borde urbano del entorno inmediato denominado Eje Cívico, cuyo gran parte del equipamiento de este Eje ya hemos nombrado.

Es con el tercer y último caso que nos interesa presentar que origina este trabajo, pues en el mes de marzo de 2026, las feriantes del colectivo de Amas de Casa del País que desde casi diez años venden sus productos en una feria de la economía social solidaria en la Plaza Laprida, originalmente localización de la feria de Pulgas ya mencionada, fue anoticiada a través de los medios de comunicación que la Intendenta de la ciudad pretende relocalizar a estos feriantes y otros colectivos presentes en sectores en el interior del Parque de Mayo que de

forma más esporádica que los casos mencionados, suelen instalarse para vender productos que les permitan un sustento a sus familias.

En contacto con ellas y para estudiar el fenómeno y colaborar desde nuestros saberes, pudimos conocer los argumentos que sustentan la medida, encontrando ciertas incongruencias y contradicciones en ellas. Un planteo muy concreto que tienen las trabajadoras es que, si el lugar de la relocalización no tiene igual o mejores condiciones, que las actuales, no se trataría de una relocalización, sino más bien de un desalojo. Nuestro accionar consistió en compartir datos, información, reflexiones, lo que generó un intercambio muy rico y un incipiente vínculo con la organización de mutuo enriquecimiento. Así pudimos acompañarlas, inclusive en algunas entrevistas radiales, donde ellas plantean sus razones para quedarse en el lugar.

Nuestro acompañamiento se enmarcó desde entender que el derecho a la ciudad implica identidad, arraigo y apropiación, sumamos además pequeñas investigaciones sobre el lugar, encontrándonos con muchos datos interesantes. Por los años que llevan feriendo en la plaza han actualizado rasgos de identidad a la plaza para un amplio sector de la sociedad sanjuanina, ofreciendo a les transeúntes no solo productos industrializados, artesanales, sino también comida al paso. Ellas nos cuentan que incluso elaboraron una encuesta para los vecinos, cuyos resultados, avalan su estancia en la plaza, lo que demuestra un nivel de aceptación del vecindario, de un arraigo en la zona. Así mismo, las agrupaciones llevan a cabo, además del mantenimiento del sector específico que ocupan, el

cuidado y limpieza, de los distintos sectores de la totalidad de la plaza, demostrando una apropiación responsable con el lugar.

La reacción de la academia

A lo largo de lo planteado en nuestro trabajo, parecería que lo expresado en el mismo, desafía al título de las jornadas, que plantea la ausencia de políticas públicas, ya que lo descripto son consecuencias de medidas concretas, pero que se orientan en detrimento de los habitantes del espacio público. Ante estos hechos sintéticamente descriptos aquí, nos surgen algunos interrogantes: qué posición asumen los miembros de la academia con cierta injerencia en estas problemáticas (sobre todo los arquitectos), qué implicancia ética profesional existe, qué conlleva el no involucramiento. Nos hacemos estas preguntas ya que, al momento de nuestra intervención en el caso, inmediatamente acudimos al intento de establecer una red de actores, con los cuales pudiéramos construir en conjunto, una red de contención ante el avance de ese tipo de medidas. Estamos hablando de espacios colectivos de arquitectos profesionales e investigadores, asociaciones profesionales, etc. El resultado negativo demostrado al interés por el tema, a la participación frente al planteo de lo que viene ocurriendo, y la solicitud de acciones mínimas, como declaraciones públicas, comunicados de prensa, notas en los medios de comunicación, etc, o al menos la instalación del tema como debate

en los senos de esas instituciones, resultó en un contundente silencio.

En el caso de algunos cuerpos de docentes investigadores de nuestra universidad, ante el ahogo financiero que sufre el sistema y la necesidad de garantizar la continuidad de tareas de investigación y sobre todo de extensión, ha provocado una reacción pasiva que evita la confrontación pública, que solo es posible explicarla desde la perplejidad que el mismo ahogo financiero y la creciente precarización laboral de los universitarios provoca una aparente parálisis para actuar ante estas políticas que erosionan prácticas de apropiación y territorialización del espacio público sanjuanino.

Finalmente, la reflexión que nos permite hacer Santiago Echarri Cotler, cuando sostiene que

a partir de los años ochenta, con el inicio de la apertura de los mercados en un régimen neoliberal, junto al desmantelamiento del Estado interventor y el impulso desmedido a la construcción y reestructuración urbana, la arquitectura y el urbanismo perdieron el sitio primordialmente público del que habían gozado en el Estado de Bienestar. (Echarri Cotler, 2021).

Parece hoy renovar sentido, toda vez que consideramos una notable crisis de escala mundial de una deshumanización generalizada, que obviamente tiene su expresión en las representaciones del espacio público.

Nos queda la ardua tarea de seguir acompañando y asistiendo a quienes sufren el impacto de estas políticas de razzia del espacio público en forma inmediata.

Referencias

- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes, del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Editorial Akal.
- Echarri Cotler, S. (2021). *Espacio público, un tiro de gracia*. Dirección general de Bibliotecas UNAM, Tesis digitales. https://repositorio.fu.unam.mx/handle/123456789/1/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&yrpp=20&etal=-1&null=y&offset=10145.
- Lefebvre, H. (2021). *La proclamación de la Comuna. 26 de mayo de 1871*. Ed. Katakarak. https://katakarak.net/sites/default/files/la_proclamacion_de_la_comuna_web.pdf.
- Lefebvre, H. (2017). *El Derecho a la Ciudad*. Ed. Capitán Swing.

La universidad pública como territorio de derechos

Inclusión educativa y discapacidad en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan

Maria Eugenia Garay Alaniz

garayalanizmariaeugenia@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente ensayo se inscribe en el campo de las Ciencias de la Educación y tiene como propósito presentar avances del proyecto de investigación titulado “El acceso de las personas con discapacidad en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan”. El estudio se desarrolla en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y se propone analizar las políticas públicas destinadas a garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), durante el período comprendido entre los años 2014 y 2024.

La propuesta se vincula con el eje temático “Tramas entre universidad y territorio para promover derechos y atenuar desigualdades”, en tanto aborda la responsabilidad social de la universidad pública en la construcción de condiciones que permitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior de colectivos históricamente vulnerados. Desde esta perspectiva, la universidad es concebida no solo como una institución dedicada a la producción y transmisión de conocimientos, sino también como un actor territorial comprometido con la promoción de derechos humanos, la

democratización educativa y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

La discapacidad constituye actualmente uno de los desafíos centrales para las políticas universitarias orientadas a la inclusión. Aunque en las últimas décadas se han producido importantes avances normativos en materia de derechos humanos, persisten múltiples barreras que dificultan el acceso pleno de las personas con discapacidad a los estudios superiores. Estas barreras no se limitan a cuestiones arquitectónicas o materiales, sino que incluyen dimensiones pedagógicas, comunicacionales, institucionales y culturales que condicionan las trayectorias educativas de los estudiantes.

En este sentido, la investigación parte de una adhesión explícita al enfoque de derechos humanos y al modelo social de la discapacidad. Dicho enfoque supone un desplazamiento respecto de las perspectivas tradicionales centradas en el déficit individual. Mientras el modelo médico interpreta la discapacidad como una condición personal que requiere tratamiento o rehabilitación, el modelo social sostiene que las limitaciones surgen de la interacción entre las características de las personas

Palabras clave:

Discapacidad - Desigualdad - Inclusión Educativa

y las barreras presentes en el entorno social. De esta manera, la discapacidad deja de ser entendida como un problema individual para convertirse en una cuestión de derechos humanos, justicia social e igualdad de oportunidades.

Esta perspectiva encuentra sustento en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), incorporada al ordenamiento jurídico argentino mediante la Ley 26.378 y elevada a jerarquía constitucional por la Ley 27.044. La Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a participar plenamente en todos los ámbitos de la vida social y obliga a los Estados a adoptar medidas que garanticen condiciones de accesibilidad e igualdad. En el ámbito educativo, ello implica asegurar sistemas inclusivos que permitan el acceso, la permanencia y el egreso en todos los niveles de enseñanza, incluida la educación superior.

En Argentina, la ampliación de derechos vinculados a la discapacidad se ha traducido progresivamente en la formulación de políticas públicas destinadas a fortalecer la inclusión educativa. Sin embargo, la existencia de marcos normativos no garantiza automáticamente su efectiva implementación. Como señala Gentili (2009), el reconocimiento formal de un derecho abre un campo permanente de disputas en torno a su concreción material y simbólica. Por ello, resulta necesario analizar cómo estas políticas se traducen en prácticas institucionales concretas y cuáles son los efectos que producen sobre las trayectorias educativas de los sujetos.

La investigación se propone conocer la evolución del ingreso, permanencia y egreso de estudiantes

con discapacidad en la FFHA durante el período 2014-2024. Asimismo, busca describir y analizar las políticas públicas orientadas a garantizar dichas trayectorias y explorar los imaginarios sociales que docentes y estudiantes construyen acerca de estas políticas y de la inclusión educativa.

La elección del tema responde a diversas razones de relevancia académica, social e institucional. En primer lugar, la inclusión educativa constituye una condición fundamental para la democratización de la educación superior. Garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder y transitar la universidad en igualdad de condiciones implica ampliar oportunidades educativas para sectores históricamente excluidos y fortalecer el carácter público de la universidad.

En segundo lugar, se observa una importante vacancia en la producción de conocimiento sobre esta temática en el contexto específico de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ. Si bien existen antecedentes relevantes, como los estudios de Castro sobre trayectorias universitarias de estudiantes con discapacidad y los trabajos de Sartori de Azócar sobre representaciones sociales en la FFHA, no se registran investigaciones que articulen el análisis de las políticas públicas con los imaginarios sociales contruidos por docentes y estudiantes en torno a la inclusión educativa durante el período estudiado.

La ausencia de investigaciones específicas limita la posibilidad de comprender en profundidad los avances, obstáculos y desafíos que atraviesan las políticas de inclusión universitaria. Por ello, esta investigación pretende contribuir a la producción de

conocimientos situados que permitan fortalecer las estrategias institucionales orientadas a garantizar el derecho a la educación superior.

Desde la perspectiva del eje temático propuesto, resulta especialmente relevante pensar a la universidad como un territorio donde se disputan sentidos, derechos y posibilidades de participación social. Las instituciones universitarias forman parte de entramados territoriales complejos en los cuales interactúan actores, políticas, normativas, representaciones sociales y prácticas concretas. En consecuencia, la inclusión de estudiantes con discapacidad no depende exclusivamente de decisiones individuales, sino también de las condiciones institucionales y comunitarias que favorecen o restringen su participación.

En este marco, adquiere especial importancia el análisis de las políticas públicas. Siguiendo los aportes de Mény y Thoenig (1992), las políticas públicas pueden entenderse como programas de acción desarrollados por autoridades legítimas para intervenir sobre problemáticas específicas. Constituyen expresiones concretas de la acción estatal y se materializan en decisiones, normativas, programas y recursos destinados a alcanzar determinados objetivos sociales.

Analizar las políticas públicas vinculadas con discapacidad en la universidad implica identificar tanto las acciones implementadas como las omisiones institucionales que pueden afectar el ejercicio de derechos. Del mismo modo, supone reconocer que las políticas no actúan de manera aislada, sino que se desarrollan en contextos atravesados por relaciones de poder, disputas

simbólicas y construcciones culturales que condicionan sus alcances y limitaciones.

Los imaginarios sociales pueden contribuir a la reproducción de prácticas excluyentes cuando se sustentan en prejuicios, estereotipos o concepciones deficitarias de la discapacidad. Sin embargo, también pueden constituirse en motores de transformación cuando promueven el reconocimiento de la diversidad, la igualdad de derechos y la construcción de comunidades educativas inclusivas. En este sentido, identificar los imaginarios presentes en la FFHyA permitirá comprender cómo se articulan las dimensiones normativas, institucionales y culturales en los procesos de inclusión educativa.

Metodológicamente, la investigación adopta una lógica cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Se propone comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y reconstruir las dinámicas sociales que intervienen en las trayectorias universitarias de estudiantes con discapacidad. Para ello se utilizarán entrevistas no estructuradas a estudiantes con discapacidad y docentes de la institución, complementadas con análisis documental de normativas, registros institucionales y estadísticas vinculadas al período estudiado.

La estrategia metodológica se apoya en estudios de caso, entendidos como una herramienta adecuada para comprender fenómenos complejos en contextos específicos. Esta perspectiva permite recuperar las voces de los sujetos involucrados y analizar las múltiples dimensiones que intervienen en la construcción de experiencias educativas inclusivas.

Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a visibilizar los desafíos que aún persisten en materia de accesibilidad e inclusión educativa en la educación superior. Asimismo, se pretende generar insumos que puedan ser utilizados por autoridades universitarias, equipos de gestión, docentes y organismos vinculados a la discapacidad para fortalecer políticas institucionales orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Finalmente, esta investigación busca aportar al debate académico y político sobre la inclusión educativa en las universidades públicas argentinas. En un contexto atravesado por profundas desigualdades sociales, pensar la universidad como territorio de derechos implica reconocer su papel estratégico en la construcción de condiciones que permitan una participación plena de todos los sujetos. Promover el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad no constituye únicamente una obligación legal, sino también un compromiso ético y político con la democratización del conocimiento, la justicia social y la defensa de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la universidad pública se configura como un espacio privilegiado para la construcción de prácticas transformadoras capaces de cuestionar desigualdades históricas y ampliar las oportunidades educativas de sectores tradicionalmente excluidos. La inclusión de las personas con discapacidad representa, en este sentido, una oportunidad para repensar las instituciones educativas desde principios de equidad, accesibilidad y reconocimiento de la

diversidad, fortaleciendo así su contribución a la construcción de una sociedad más democrática, plural e igualitaria.

Referencias

- Achilli, E. L. (2009). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Castro, E. (2017). *Trayectorias universitarias de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de San Juan* [Tesis de grado, UNSJ].
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Trayectorias educativas inclusivas

Articulaciones entre sociedad civil y educación superior en Argentina

La experiencia del Programa de Becas de Educación Superior de CILSA

Paula Rossi

paula.rossi@cilsa.org

Luciana Politi

luciana.politi@cilsa.org

CILSA - ONG por la inclusión | Buenos Aires

Palabras clave:

Discapacidad - Educación Superior

Inclusión Educativa - Trayectorias Educativas

Derechos Humanos - Sociedad Civil

En Argentina, el reconocimiento del acceso a la educación superior como un derecho humano fundamental coexiste con persistentes desigualdades en las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de poblaciones históricamente excluidas, entre ellas las personas con discapacidad. Estas desigualdades se inscriben en un entramado de barreras estructurales -económicas, institucionales, actitudinales y de accesibilidad- que interpelan tanto a las políticas públicas como a las prácticas universitarias, evidenciando la necesidad de respuestas articuladas.

El presente trabajo comparte la experiencia del Programa de Becas de Educación Superior de CILSA desde una perspectiva de articulación entre universidad y territorio, enmarcada en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque de derechos humanos promovido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se trata de una iniciativa de la sociedad civil que busca promover el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad en instituciones terciarias y universitarias de todo el país, combinando apoyos

económicos con dispositivos de acompañamiento multidimensional.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en una estrategia de sistematización de experiencias que articula el análisis de una base de datos institucional (N=260 estudiantes activos y aproximadamente 300 egresados/as, con alcance federal), junto con la recuperación de producciones colectivas y registros cualitativos construidos en espacios de encuentro entre becarios/as. Este enfoque permite dar cuenta tanto de dimensiones cuantitativas -distribución territorial, tipos de discapacidad, niveles de avance académico- como cualitativas, vinculadas a las trayectorias educativas, las estrategias de permanencia y la construcción de autonomía.

Asimismo, se incorporan las voces de estudiantes con discapacidad que participan del programa, las cuales permiten visibilizar, en clave subjetiva, las barreras persistentes en el ámbito de la educación superior: dificultades en la accesibilidad académica, dependencia de voluntades individuales más que de políticas institucionales, limitaciones en los procesos de comunicación y escasa articulación intersectorial. Estas producciones colectivas aportan una dimensión territorial que enriquece el

análisis y refuerza la centralidad del principio “nada sobre nosotros sin nosotros” en la construcción de políticas inclusivas.

Desde el eje de “tramas entre universidad y territorio”, la experiencia analizada pone en evidencia el rol de las organizaciones de la sociedad civil como actores clave en la co-producción de políticas de inclusión educativa, generando puentes entre trayectorias individuales, instituciones educativas y redes territoriales de apoyo. En este sentido, el trabajo no solo describe una experiencia, sino que aporta evidencia situada sobre el potencial de estas organizaciones para incidir en la reducción de desigualdades estructurales en la educación superior.

Finalmente, el trabajo propone reflexionar sobre los aportes, alcances y límites de este tipo de iniciativas en la construcción de universidades más inclusivas, subrayando la necesidad de avanzar en la institucionalización de políticas sostenidas de accesibilidad, acompañamiento y reconocimiento de la diversidad en el nivel superior, así como en el fortalecimiento de estrategias de corresponsabilidad entre el Estado, las universidades y la sociedad civil.

Referencias

- Seda, J. (comp.) (2015). *Discapacidad y enseñanza universitaria. reflexiones y experiencias pedagógicas en la universidad de buenos aires*. Eudeba.
- Seda, J. (2014). *Discapacidad y Universidad: interacción y respuesta institucional*. Eudeba.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: Resultados definitivos 2018*. INDEC.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Derechos en los márgenes

Julieta Herrera Pellegrinuzzi

julietaherrera24@gmail.com

Brigadas Educativas de San Juan

Martina Rivas

fmartinarivas@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En un contexto signado por el incremento de las brechas sociales y la vulneración sistemática de derechos fundamentales, resulta imperioso repensar el rol de la universidad pública frente a su entorno. El presente trabajo aborda las tramas entre universidad y territorio a partir de una Práctica Socioeducativa (PSE) sobre Abogacía Comunitaria desarrollada durante los últimos dos años en el barrio Alfonso XIII, ubicado en el departamento Pocito, provincia de San Juan.

La experiencia analizada se inscribe en un proceso más amplio de articulación entre universidad y territorio construido a través de proyectos de extensión, prácticas socioeducativas y organizaciones comunitarias comprometidas con la promoción de derechos en barrios populares. Esta experiencia fue posible gracias al anclaje territorial construido previamente por Brigadas Educativas. En nuestra doble condición de brigadistas y estudiantes de Derecho, concebimos a la educación y al derecho como herramientas de transformación social orientadas a promover la igualdad, fortalecer

la ciudadanía y ampliar el acceso efectivo a los derechos.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los aportes que las prácticas territoriales realizan a la formación jurídica y sobre las potencialidades de la abogacía comunitaria para acercar la universidad a los sectores históricamente excluidos de los espacios institucionales de acceso a la justicia.

Uno de los principales desafíos que aborda la abogacía comunitaria consiste en comprender cómo se vive en la exclusión. La marginalización suele manifestarse en una forma de existencia basada en la espera: esperar una respuesta estatal, la resolución de un trámite o el reconocimiento de un derecho. Nuestra práctica socioeducativa se propuso intervenir sobre esa lógica mediante herramientas de educación legal popular, promoviendo procesos de reconocimiento y apropiación de derechos por parte de la comunidad.

Palabras clave:

Abogacía Comunitaria - Territorio - Acceso a la Justicia

La experiencia territorial como espacio de aprendizaje

La experiencia se desarrolló en el marco de una Práctica Socioeducativa de Abogacía Comunitaria y del Curso Libre “Fortalecimiento de dispositivos sociocomunitarios desde el trabajo interdisciplinario entre la Abogacía y el Trabajo Social, en el marco de las Prácticas Sociales Educativas”.

Esta propuesta tuvo como antecedente el Proyecto de Extensión “ACERCAR”, desarrollado en el marco de la convocatoria Universidad, Cultura y Territorio de la Secretaría de Políticas Universitarias durante el período 2021-2024, orientado a democratizar el acceso a la justicia mediante estrategias territoriales de acompañamiento comunitario y articulación institucional.

La inserción previa en el territorio a través de Brigadas Educativas resultó fundamental para el desarrollo de las actividades. El trabajo cotidiano de acompañamiento educativo permitió construir vínculos de confianza con niños, niñas, adolescentes y sus familias, generando condiciones para la escucha y la identificación de problemáticas que excedían ampliamente las trayectorias escolares.

A partir de talleres, espacios de diálogo, actividades de educación legal popular y acompañamiento comunitario, comenzaron a emerger consultas vinculadas al acceso a prestaciones sociales, documentación personal, conflictos familiares, trámites administrativos y diversas situaciones de vulneración de derechos. Estas demandas pusieron de manifiesto que las dificultades de acceso a la

justicia constituyen una problemática cotidiana para amplios sectores de la población.

La confianza construida a través de años de presencia territorial permitió generar espacios donde las familias pudieron expresar necesidades y demandas que habitualmente permanecen invisibilizadas para las instituciones, constituyéndose en una condición indispensable para cualquier intervención comunitaria orientada a la promoción de derechos.

Cuando el territorio interpela la formación jurídica

Uno de los principales aprendizajes de esta experiencia fue advertir que el rol del brigadista rara vez puede limitarse exclusivamente al acompañamiento educativo. El territorio interpela permanentemente a quienes trabajan en él, generando demandas que obligan a movilizar saberes y responsabilidades construidas en otros ámbitos de formación.

En nuestro caso, la condición de estudiantes de Derecho comenzó a adquirir una relevancia creciente frente a las problemáticas planteadas por las familias. Esta situación nos llevó a preguntarnos por el lugar que ocupa la formación jurídica universitaria frente a realidades atravesadas por profundas desigualdades sociales.

La experiencia permitió observar una tensión significativa entre los contenidos tradicionalmente

enseñados en la carrera y las condiciones concretas en las que las personas intentan ejercer sus derechos. Los estudios sobre la socialización de los estudiantes de Derecho señalan que la universidad transmite no solo conocimientos técnicos, sino también formas particulares de comprender el mundo jurídico. En este sentido, el territorio operó como un espacio de resignificación de esa formación, al confrontar las categorías aprendidas en el ámbito académico con realidades atravesadas por desigualdades estructurales y múltiples obstáculos para el ejercicio efectivo de los derechos.

Mientras la formación jurídica suele centrarse en el estudio de normas, procedimientos y doctrinas, el trabajo territorial evidencia que para amplios sectores populares el derecho aparece como algo lejano, incomprensible o directamente inaccesible. Los derechos existen formalmente, pero muchas veces no logran traducirse en experiencias concretas de ciudadanía.

Comprendimos entonces que el acceso a la justicia no comienza en los tribunales ni en los expedientes judiciales. Comienza mucho antes: en la posibilidad de acceder a información clara, comprender los propios derechos, reconocer situaciones de vulneración y encontrar instituciones capaces de escuchar y acompañar las demandas de la comunidad.

Siguiendo la perspectiva de la educación popular, la abogacía comunitaria se presenta como una práctica que busca reducir las distancias entre el lenguaje jurídico y las experiencias cotidianas de las personas, promoviendo procesos de empoderamiento jurídico y fortalecimiento

comunitario. Más que brindar respuestas cerradas, procura generar herramientas para que los propios sujetos puedan reconocer, exigir y defender sus derechos.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada permitió comprender que las prácticas territoriales no solo contribuyen al acceso a derechos de las comunidades, sino que también transforman los procesos de formación profesional de quienes participan en ellas.

El territorio evidencia las limitaciones de una formación jurídica desvinculada de las realidades sociales y muestra la necesidad de construir espacios donde los saberes académicos dialoguen con los saberes comunitarios. Asimismo, permite reconocer que la promoción de derechos requiere mucho más que conocimiento técnico: exige escucha, compromiso, presencia sostenida y capacidad de construir vínculos de confianza.

Desde esta perspectiva, la experiencia analizada no sólo constituyó una herramienta para acercar conocimientos jurídicos a la comunidad, sino también una instancia de transformación de nuestra propia identidad profesional. El territorio se configuró como un espacio de aprendizaje capaz de complementar y tensionar los procesos tradicionales de socialización jurídica, incorporando dimensiones vinculadas a la escucha, la empatía y el compromiso con la justicia social.

Finalmente, sostenemos que la universidad pública posee una responsabilidad ineludible en la democratización del conocimiento y en la construcción de respuestas frente a las desigualdades. Las prácticas socioeducativas y las experiencias de abogacía comunitaria constituyen herramientas valiosas para acercar la universidad a los territorios y formar profesionales comprometidos con la defensa de los derechos humanos.

Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lista, C. A. y Brígido, A. M. (coord.). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maurino, G. D. (2025). *Introducción a la abogacía comunitaria*. Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria (ELAC).

Inclusión educativa y retracción estatal

Fabian Jesus Villegas

fabianjesusvillegas@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El presente ensayo examina la desvinculación de las agendas internacionales como una estrategia de orientación político-institucional asociada a la reforma educativa y sus efectos sobre la arquitectura de exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Argentina. El problema se inscribe en las mutaciones contemporáneas de la relación Estado-Educación en el marco del capitalismo globalizado, donde se observa un desplazamiento desde el lenguaje de la garantía pública hacia nociones de subsidiariedad, responsabilización individual y reconfiguración del papel estatal. El trabajo analiza, entonces, la transición del “Estado educador” hacia un “Estado desertor o subsidiario” (Olmos, 2008; Garcés, 2017), indagando cómo la retracción estatal en foros multilaterales de supervisión de derechos humanos debilita las condiciones institucionales de los derechos sociales. En el caso argentino reciente, esa retracción puede observarse, entre otros hechos, en el rechazo al Pacto para el Futuro y a la Agenda 2030 ante la Asamblea General de la ONU, en los votos negativos frente a resoluciones multilaterales sobre pueblos indígenas y violencia contra mujeres y niñas, y en la decisión de no

sostener la candidatura argentina al Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

La investigación se centra en comprender cómo la disminución de la participación estatal en los mecanismos multilaterales de monitoreo y rendición de cuentas en derechos humanos repercute en los dispositivos que sostienen la educación inclusiva. Se plantea que, aun sin mediar una denuncia formal de los tratados internacionales, la disminución de la participación estatal en los mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas produce efectos concretos sobre el ecosistema de garantía que hace operativa la inclusión, con especial impacto en el ámbito de la educación superior (Abramovich y Courtis, 2002; Courtis, 2006; Shelton, 2014). Para ello, se adopta un enfoque cualitativo jurídico-institucional que articula el análisis del bloque de constitucionalidad federal con la doctrina sobre el principio de no regresividad y la función del multilateralismo como infraestructura de presión normativa y rendición de cuentas internacional (Risse *et al.*, 2013; Shelton, 2014).

Palabras clave:

Discapacidad - Derechos Humanos - Educación

Desarrollo

El derecho a la educación inclusiva encuentra su principal sustento normativo en el bloque de constitucionalidad federal. La Constitución de la Nación Argentina (1994, art. 75º, incs. 22-23) otorga jerarquía constitucional a los tratados de derechos humanos, entre ellos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reconocida por la Ley 27.044, que impone garantizar una educación inclusiva en todos los niveles y asegurar accesibilidad, ajustes razonables y apoyos adecuados (Ley 27.044; CDPD, 2006, art. 24º). Bajo el principio pro persona como rector hermenéutico, la inclusión educativa deja de ser una directriz programática para convertirse en un mandato específico de organización del sistema (Abramovich y Courtis, 2002).

Este paradigma exige la adopción del modelo social de la discapacidad, que desplaza el foco del “déficit individual” hacia la remoción de barreras sociales, institucionales, comunicacionales y pedagógicas. La CDPD incorpora el Diseño Universal como criterio estructural para concebir productos, entornos, programas y servicios accesibles desde su origen, y reconoce los ajustes razonables como modificaciones necesarias y adecuadas frente a situaciones concretas. En términos jurídicos, la denegación de ajustes razonables constituye una forma de discriminación por motivos de discapacidad (CDPD, 2006, art. 2).

Sin embargo, la vigencia normativa no garantiza por sí misma la operatividad del derecho. Siguiendo a Abramovich y Courtis (2002), la efectividad de

los derechos sociales depende de dispositivos institucionales y capacidades estatales de supervisión. En el plano educativo, el análisis se apoya en el esquema de las 4-A (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) propuesto por Katarina Tomaševski (2006) para evaluar si el sistema educativo está preparado para trayectorias diversas y remover barreras persistentes.

En este marco, el principio de no regresividad opera como límite material a la acción estatal, por lo que toda medida que reduzca niveles previos de tutela debe someterse a un examen estricto de justificación, especialmente cuando afecta a grupos históricamente vulnerabilizados (Comité DESC, 1999; Courtis, 2006).

La noción de “regresividad institucional o presupuestaria” resulta especialmente útil aquí porque permite identificar afectaciones indirectas a los derechos, no mediante su derogación explícita sino a través de la desarticulación de organismos, el debilitamiento de programas de apoyo o el desfinanciamiento de políticas inclusivas. En este marco, el multilateralismo deja de funcionar únicamente como un espacio diplomático y pasa a constituirse en una arena adicional de exigibilidad.

Los órganos de tratados de la ONU (human rights treaty bodies) funcionan como mecanismos de rendición de cuentas internacional, que reducen la opacidad estatal y proporcionan herramientas discursivas para los actores domésticos. Tal como sugieren Risse, Ropp y Sikkink (2013), los regímenes internacionales operan mediante la internalización de estándares y la socialización

normativa. El distanciamiento de estos espacios no es una variación neutra de política exterior; puede operar como una forma de regresividad indirecta. Al debilitar la supervisión internacional, el Estado elude la rendición de cuentas y facilita la fragmentación del sistema educativo.

Conclusión

El análisis permite concluir que la desvinculación de las agendas internacionales actúa como una mediación política que facilita el pasaje hacia la lógica del Estado subsidiario. Si bien el bloque de constitucionalidad permanece formalmente vigente, la retracción de las capacidades públicas y el rechazo a la supervisión multilateral debilitan la arquitectura institucional que sostiene las trayectorias educativas, con particular efecto en estudiantes con discapacidad. La calidad democrática se ve afectada cuando el Estado resigna su papel de garante y transforma un derecho humano fundamental en una prestación condicionada por la capacidad de gestión individual o institucional (Constitución de la Nación Argentina, 1994; Courtis, 2006; Risse *et al.*, 2013).

En definitiva, la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y muy particularmente en el nivel superior en Argentina enfrenta hoy una regresividad silenciosa mediada por la reorientación de la política exterior.

En este contexto, recuperar el valor del multilateralismo no equivale sólo a reafirmar compromisos diplomáticos; constituye una condición relevante para sostener la igualdad sustantiva y evitar que la educación inclusiva quede reducida a una promesa formal sin garantía efectiva frente a las tendencias de desmantelamiento institucional propias del capitalismo globalizado actual (Abramovich y Courtis, 2002; Comité DESC, 1990, 1999; CDPD, 2006; Shelton, 2014).

La UNLu corre por la inclusión

Un proyecto sobre el acceso de las niñas, niños, niñas con discapacidad motriz como concepción integral de los Derechos Humanos

Florencia Cendali

florcendali@gmail.com

Pablo Dante MARIN

pdmarin65@gmail.com

German Romanello

germanromanello@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Luján | Buenos Aires

Palabras clave:

Universidad Pública - Derechos Humanos y Discapacidad - Territorio

Esta presentación tiene el sentido de relatar la experiencia de un proyecto que se está desarrollando en la Universidad Nacional de Luján denominado “La UNLu corre por la inclusión”. Este plan institucional (Resolución Rector N° 228/2026) busca generar herramientas para consolidar una articulación interdisciplinaria destinada a promover la inclusión de personas con discapacidad en prácticas deportivas comunitarias. Si bien contempla diversas acciones de formación, sensibilización y visibilización, la exposición se focaliza en la participación de niñas-niños-niñas en carreras de calle mediante dispositivos de apoyo y acompañamiento, contruidos a partir del trabajo conjunto entre la Universidad y diversos actores de sus territorios de referencia.

Esta propuesta se enmarca en la función social que tiene la universidad pública pensándose como “Universidad Pública Popular de Calidad”, en comprometerse institucionalmente con generar herramientas para la inclusión, accesibilidad y promoción de un modelo basado en los derechos humanos, que incluya a las personas, tengan o no una discapacidad, en igualdad de condiciones.

Como señala Rinesi (2015:101):

no tiene sentido insistir más de que una universidad solo puede ser considerada buena o excelente cuando es buena o excelente para todos, sino también por una razón más específica: porque aquellos, de todos esos “todos”, en relación con los cuales se tiene que verificar esa calidad o esa excelencia si lo es de veras [...], son aquellos que llegan a ellas provenientes de experiencias educativas previas menos facilitadoras de su itinerario universitario posterior, universo que por razones que no son ningún misterio tiende a coincidir con el de los estudiantes provenientes de estratos sociales más desfavorecidos.

Se debe mencionar que este paradigma se rige principalmente por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la República Argentina mediante la Ley N° 26.378 y dotada de jerarquía constitucional por la Ley N° 27.044. Entre sus principios y garantías fundamentales se destacan el reconocimiento de la capacidad jurídica, el derecho a la vida independiente, la accesibilidad, la educación y el empleo.

En este marco, el proyecto se inscribe en los lineamientos de promoción y protección de derechos establecidos por la Convención y en el documento Derechos de las personas con discapacidad,

publicado por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) en 2026.

En este sentido, la APDH (2026) sostiene que la Convención tiene por finalidad proteger y garantizar los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, promoviendo la igualdad de trato y la no discriminación. Asimismo, reconoce el derecho de acceder a servicios, instalaciones y oportunidades en igualdad de condiciones con las demás personas (APDH, 2026). Desde esta perspectiva, las acciones desarrolladas en el marco de “La UNLu corre por la inclusión” buscan generar condiciones concretas de accesibilidad y participación en prácticas deportivas comunitarias, favoreciendo el ejercicio efectivo de estos derechos en el ámbito del deporte y la vida comunitaria.

Esta actividad se inserta en la lógica de la protección, la dignidad, la no discriminación y de que la Universidad Pública debe generar esa oportunidad en la igualdad de condiciones, ya que busca generar un espacio de articulación entre extensión, docencia e investigación, involucrando a la mayoría de las disciplinas que se desarrollan en la UNLu, inicialmente las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, así como la Licenciatura en Enfermería, con participación de estudiantes, docentes, graduados y nodocentes (Dirección General de Bienestar Universitario y Dirección General de Extensión) para que se generen esa igualdad de condiciones y oportunidades.

En este marco, el presente relato se centra en una experiencia específica de articulación entre la Universidad Nacional de Luján y la Municipalidad de Luján, orientada a promover la participación de niños

y niñas con discapacidad motriz en la actividad del 9 de julio, llamada: “Carrera de la Virgen: Hoy por Ti - La carrera solidaria más grande de Argentina”

El proyecto trasciende la participación en esta carrera específica y contempla la realización de encuentros periódicos de formación y práctica deportiva, orientados a la construcción de dispositivos inclusivos en los que estudiantes universitarios desempeñen funciones de apoyo para personas con discapacidad interesadas en participar en carreras de calle y actividades de running.

En los últimos años se han desarrollado diversas experiencias de running inclusivo y atletismo asistido en distintos países, orientadas a promover la participación de personas con discapacidad en carreras de calle mediante corredores-guía, voluntarios y otros dispositivos de apoyo. Estas iniciativas han puesto de manifiesto el potencial del deporte para favorecer la participación comunitaria, fortalecer los vínculos sociales, ampliar las oportunidades de acceso a prácticas deportivas y contribuir a una visibilización positiva de las personas con discapacidad desde una perspectiva centrada en sus capacidades, derechos y posibilidades de participación.

En diálogo con estos antecedentes, el proyecto “La UNLu corre por la inclusión” se propone contribuir a este campo de experiencias mediante la formación de acompañantes y la generación de dispositivos de apoyo que favorezcan la participación de personas con discapacidad en carreras de calle y otras prácticas deportivas comunitarias.

En Argentina, sin embargo, este tipo de iniciativas suele desarrollarse de manera aislada, impulsada

principalmente por organizaciones de la sociedad civil, fundaciones o grupos de corredores comprometidos con la inclusión. Si bien estas experiencias han realizado aportes significativos para ampliar las oportunidades de participación deportiva y fortalecer la visibilización de las personas con discapacidad en espacios públicos y comunitarios, aún son escasas las propuestas que articulan de manera sostenida a universidades, gobiernos locales y organizaciones comunitarias.

Asimismo, se observan limitadas instancias de sistematización, investigación y desarrollo de dispositivos de apoyo que permitan fortalecer y ampliar estas prácticas. En este contexto, la experiencia que aquí se presenta busca aportar a la construcción de estrategias colaborativas entre universidad, territorio y comunidad, promoviendo la participación deportiva de personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos.

La Universidad Nacional de Luján cuenta con antecedentes académicos en el campo de la actividad física adaptada, inclusión y discapacidad, lo que genera condiciones favorables para impulsar un proyecto que integre las tres funciones sustantivas: saberes académicos, de investigación y extensión universitaria.

Las personas con discapacidad enfrentan múltiples barreras para participar en actividades deportivas comunitarias, especialmente en aquellas vinculadas al running y las carreras de calle. Entre ellas se encuentran: la falta de apoyos adecuados, la escasa disponibilidad de equipamiento y dispositivos adaptados, las dificultades de accesibilidad y la limitada presencia de propuestas deportivas

diseñadas desde una perspectiva inclusiva (Pérez Tejero, Reina y Sanz, 2012).

Diversos estudios han señalado que estos obstáculos condicionan la participación deportiva de las personas con discapacidad y reducen las oportunidades de acceder a experiencias significativas de actividad física, interacción social y desarrollo comunitario (Ascondo *et al.*, 2023; Ocete, 2016). Esta situación restringe el acceso a prácticas deportivas que favorecen el bienestar físico, la construcción de vínculos sociales, el reconocimiento comunitario y la contribución para los territorios donde las personas desarrollan su vida cotidiana.

El crecimiento sostenido de las competencias de running en distintos países no solo ha dado lugar a nuevas modalidades, distancias y formatos de participación, sino que también ha favorecido la emergencia de iniciativas orientadas a ampliar el acceso a estas prácticas deportivas. En este contexto, comenzó a observarse a corredores acompañados por niños en carros de bebé, promoviendo experiencias compartidas de actividad física y recreación. Así se visibilizó la posibilidad de incorporar nuevos actores a las carreras de calle y de repensar las condiciones de participación en este tipo de eventos.

A partir de ello, surgieron propuestas destinadas a facilitar la participación mediante el uso de carros adaptados y el acompañamiento de corredores voluntarios. El running comenzó a consolidarse como una práctica con potencial para favorecer el encuentro entre deportistas y personas que históricamente encontraron barreras para acceder a

este tipo de rutinas comunitarias (Pérez Tejero *et al.*, 2012; Ocete, 2016).

Sin embargo, el desarrollo de estas iniciativas ha implicado numerosos desafíos vinculados a la accesibilidad y a la organización de los eventos deportivos. Entre ellos se destacan la adecuación de los recorridos y superficies para garantizar condiciones seguras de desplazamiento, la disponibilidad de equipamiento adaptado, la formación de acompañantes y voluntarios, y la articulación con profesionales de distintas disciplinas que contribuyan a generar experiencias deportivas accesibles y participativas (Reina *et al.*, 2019; Ascondo *et al.*, 2023). Estas condiciones ponen de manifiesto que la inclusión en el deporte no depende exclusivamente de la voluntad de participación de las personas, sino también de la existencia de apoyos, recursos y entornos que hagan posible dicha participación en condiciones de equidad.

La Universidad Nacional de Luján asume un rol activo en la construcción de redes de trabajo orientadas a promover el acceso de personas con discapacidad en carreras de calle y otras prácticas deportivas, generando instancias destinadas a construir vínculos de confianza, promover acciones de actividad física accesibles y planificar la participación en diferentes eventos, favoreciendo su participación en espacios de encuentro, recreación y vida comunitaria.

Se prevé la articulación con distintas carreras, entre ellas Ingeniería Industrial, para estudiar un proyecto que elabore el diseño y desarrollo de dispositivos de apoyo, como carros o estructuras adaptadas, que faciliten la participación de personas con

discapacidad en carreras de calle. Esta perspectiva interdisciplinaria busca integrar saberes y recursos institucionales para ampliar las oportunidades de participación desde un enfoque de accesibilidad e inclusión; por ello surge esta línea específica, en respuesta a la escasa disponibilidad de soluciones tecnológicas.

Cabe aclarar que la limitada disponibilidad de fabricantes y desarrolladores de dispositivos locales para este tipo de prácticas en el país constituye, a su vez, una necesidad aún no suficientemente atendida. En este contexto, la Universidad Nacional de Luján encuentra una oportunidad para impulsar un proyecto integral de running inclusivo que articule el diagnóstico de necesidades, el desarrollo de dispositivos, el acompañamiento profesional interdisciplinario, la participación deportiva, las estrategias de comunicación y difusión.

En consecuencia, la iniciativa busca fortalecer la vinculación entre la universidad y la comunidad mediante la articulación con organizaciones sociales, grupos de running y otros actores territoriales, contribuyendo a la generación de conocimientos, recursos y experiencias que promuevan la accesibilidad y el ejercicio efectivo del derecho al deporte y la recreación en igualdad de oportunidades.

El objetivo general del proyecto es:

- Promover la participación de personas con discapacidad en prácticas comunitarias de carreras, tipo running, mediante experiencias de acompañamiento inclusivo, articulando acciones que busquen la integración interdisciplinaria de la

universidad con procesos de formación y diálogo en prácticas territoriales.

Mientras que los objetivos específicos están centrados en:

1. Generar espacios de participación para personas con discapacidad en actividades comunitarias de carreras, tipo running.
2. Promover experiencias formativas para la comunidad universitaria, vinculadas al acompañamiento en prácticas de actividad física inclusiva.
3. Desarrollar y evaluar dispositivos de acompañamiento que faciliten la participación de personas con discapacidad motriz en carreras de running.

De esta manera, la propuesta procura contribuir a la construcción de prácticas deportivas inclusivas en el ámbito comunitario, articulando acciones de intervención, formación e investigación que favorezcan tanto la participación de las personas con discapacidad como la producción de conocimientos sobre deporte inclusivo, accesibilidad y ciudadanía.

Para concluir se debe comprender que este relato busca sintetizar una experiencia donde el compromiso, la acción solidaria e inclusiva que caracteriza a la comunidad de la Universidad Nacional de Luján que, una vez más, se brinda en esta innovadora propuesta que hace dialogar a la población con la Universidad Pública, Gratuita y de Calidad en un verdadero desafío Inclusivo, para y por la sociedad que nos conforma.

Parafraseando y adecuando el documento de la APDH de 2026, a 50 años de lucha también es un compromiso con la Verdad, la Memoria y la Justicia sostener la acción y generar políticas de Estado en el contexto de la discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad.

Referencias

- APDH. (2026). *Derechos de las personas con discapacidad* (1.ª ed.). Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.
- Ascondo, J., Martín-López, A., y Iturricastillo, A. (2023). "Analysis of the barriers and motives for practicing physical activity and sport for people with a disability: Differences according to gender and type of disability". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1320. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021320>.
- Ocete Calvo, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.
- Ortiz Espinosa, I. (2025). "Problematizar la discapacidad: Aproximación al campo del running y las personas ciegas". *Aiken. Revista de Ciencias Sociales*.
- Rinesi, E. (2015). *La Universidad en el territorio. En Filosofía (y) política de la Universidad* (cap. 5). Ediciones UNGS.

Un puente histórico contra la desigualdad

Camila Ciz

camilaciz.ab@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Universidad - Territorio - Derecho

Emilio Mignone, nacido en el año 1922 en la ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires, fue un destacado abogado, educador y dirigente católico argentino que transformó su trayectoria académica y política en un incisivo compromiso por los derechos humanos. Tras ocupar altos cargos públicos, como el de viceministro de Educación y rector de la Universidad Nacional de Luján, el secuestro de su hija Mónica por la dictadura militar en 1976 marcó un punto de inflexión en su vida. A partir de allí, se convirtió en una figura clave de la resistencia civil, dedicando el resto de su carrera a la búsqueda de justicia y a la defensa de las instituciones democráticas.

Emilio fue un hombre que privilegió el hacer. Ante los distintos escenarios políticos e históricos que le tocó vivir, eligió formas de intervención diferentes. Su biografía construye la imagen de un hombre dinámico pero anclado en valores básicos de matriz cristiana y en un compromiso constante que lo llevó siempre a accionar en pos de cuidar y construir las instituciones garantes del Estado de derecho.

En junio de 1973, tras la asunción de Héctor J. Cámpora y la disposición del ministro Jorge Taiana de adecuar las universidades nacionales al nuevo

escenario democrático, Mignone fue designado rector interventor de la Universidad Nacional de Luján. Reemplazó así al Dr. D. Ramón Rosell, quien había sido nombrado por el presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse. Bajo su gestión, la universidad se concibió como una herramienta “al servicio del pueblo”, enfocada en el desarrollo regional y la extensión universitaria. Su impronta académica fue revolucionaria: rompiendo con el esquema clásico de facultades aisladas, Mignone implementó una moderna estructura departamental y diseñó planes de estudio consultados directamente con organizaciones sociales y productivas locales. La oferta educativa adoptó una identidad única e innovadora, organizada en torno a tres ejes fundamentales: producción y transformación de alimentos, ciencias sociales aplicadas y educación, priorizando las carreras intermedias para calificar a los trabajadores de la zona.

Este diseño curricular se enfocó estratégicamente en resolver las demandas reales de la región, alejándose de las carreras tradicionales cuyos egresados enfrentaban un mercado laboral saturado y con escasas oportunidades de empleo. El sistema de ingreso se inspiró en los trabajos de educación de adultos de Paulo Freire; además, se crearon

centros regionales y un Instituto de Aprendizaje a Distancia, lo cual constituía una absoluta novedad para la época. Sin embargo, tras el golpe militar de 1976, Mignone fue desplazado de su cargo y, en 1980, la dictadura ordenó el cierre de la institución, dejando una herida profunda en la comunidad del oeste bonaerense.

Su labor en Luján es un antecedente insoslayable para quienes sostienen que las universidades arraigadas en sus territorios juegan un rol crucial como motores de transformación y equidad social. Al sintonizar su propuesta académica con las necesidades reales de su comunidad, la institución dejó de ser un centro aislado de conocimiento para convertirse en una aliada estratégica del desarrollo local. Esta cercanía permitió diseñar planes de estudio pertinentes que respondían directamente a los desafíos económicos, productivos y culturales de su entorno. De este modo, la educación superior no solo frena el desarraigo de los jóvenes, sino que también impulsa el bienestar colectivo mediante soluciones concretas a los problemas cotidianos de la región, generando intelectuales comprometidos con la realidad de sus territorios.

En 1976, la Argentina comenzó uno de los períodos más oscuros de su historia, marcado por una fragilidad institucional extrema bajo la última dictadura cívico-militar. El tejido democrático fue desintegrado: el Congreso permanecía clausurado, la Constitución Nacional había sido subordinada a los estatutos militares y el Poder Judicial carecía de independencia, operando bajo la lógica del terrorismo de Estado. En este escenario de

desamparo civil, la reconstrucción del Estado de derecho se volvió una urgencia existencial.

Este contexto histórico tuvo un impacto irreversible en la vida del jurista. Tras la desaparición forzada de su hija Mónica, asumió un rol activo en la defensa de los derechos humanos y en la búsqueda de verdad y justicia, convirtiéndose en uno de los líderes más importantes del movimiento en el país. Su capacidad organizativa y su respeto por la institucionalidad fueron piezas clave para mantener la cohesión de un colectivo naturalmente heterogéneo, en pos de garantizar el retorno de la democracia y devolver la credibilidad a las instituciones jurídicas argentinas.

Mignone fue pionero en utilizar el sistema legal -incluso durante la dictadura- para enfrentar el terrorismo de Estado. Es así que, hacia el año 1979, junto a Augusto Conte, Boris Pasik, Alfredo Galletti, José Westerkamp, Angélica P. de Sosa, Noemí Fiorito, Carmen Lapacó y Élica Bussi -todos ellos padres y madres de hijos desaparecidos-, fundó el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). Esta organización se alejó de la denuncia puramente retórica para concentrarse en la documentación jurídica rigurosa de los casos. Dicha labor resultó crucial para demostrar la sistematicidad de los crímenes en los posteriores juicios por lesa humanidad llevados a cabo por tribunales ordinarios. De hecho, el CELS fue el impulsor de más de un tercio de las causas judiciales por delitos de lesa humanidad iniciadas en el país.

La antesala de la creación del CELS fue la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), una organización creada para enfrentar la violencia política y la represión, y uno de los principales

organismos en recibir denuncias y testimonios sobre desapariciones forzadas. Emilio fue designado vicepresidente de la APDH y sostuvo firmemente que el CELS se creaba para complementar a la Asamblea y no para sustituirla, por lo cual permaneció en ambas instituciones sistematizando y coordinando el trabajo de manera armónica. En este marco, la APDH, en estrecha articulación con el CELS, tuvo un rol esencial ante la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en 1979. Mignone realizó viajes a Washington para colaborar con dicho organismo y, cuando estaba en Buenos Aires, ayudaba a organizar a los familiares para que sus testimonios tuvieran el rigor técnico necesario, logrando una proyección internacional fundamental para visibilizar la situación argentina.

Es dable destacar que Emilio no estuvo solo en esta lucha. Su compañera de vida, Angélica Paula “Chela” Sosa, fue una de las fundadoras de la organización Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, dedicada activamente a la búsqueda de los detenidos-desaparecidos y a la denuncia de las violaciones de los derechos humanos. Mientras Emilio aportaba su rigor como jurista desde la institucionalidad CELS, “Chela” sostenía el reclamo en las calles, participando valientemente de las históricas rondas de los jueves bajo el asedio de las fuerzas de seguridad. En su hogar, ambos convirtieron el dolor por el secuestro de su hija Mónica en un motor de contención colectiva, transformando su propia casa en un refugio de organización solidaria donde se recibían denuncias, se contenía a familiares desesperados y se tejían

las primeras tramas de resistencia civil contra el terrorismo de Estado.

Mignone no solo fue un intelectual, sino un incansable constructor de instituciones. Su notable fidelidad con su lugar de origen y su capacidad de anteponer las necesidades comunitarias a los intereses personales dan cuenta de su grandeza. Su paso estratégico por la Universidad Nacional de Luján y su posterior liderazgo en el movimiento de derechos humanos demuestran que, aun cuando “todo estaba roto”, confió en las herramientas institucionales y en el orden jurídico como motores de transformación social. De este modo, su vida se convierte en el claro ejemplo de que el Estado de derecho no es una abstracción, sino una realidad que se defiende activamente desde cada espacio que nos toca transitar. En definitiva, la trayectoria de Mignone se consolida como un puente histórico para generar tramas colectivas entre la universidad y su entorno: una propuesta que promueve el acceso efectivo a los derechos, combate las desigualdades y consolida a la educación superior como un actor clave en la metamorfosis de la realidad local.

Referencias

- Mignone, E. F. (1970). *Política educativa: bases*. Macchi.
- Mignone, E. F. (1986). *Iglesia y dictadura: El papel de la iglesia católica en relación con el régimen militar argentino*. Ediciones Colihue.
- Del Carril, M. (2011). *La vida de Emilio Mignone: Justicia, catolicismo y derechos humanos*. Buenos Aires: Emecé.
- Mignone, E. F. (2016). *Textos de educación, política y sociedad (Obras completas)*. Editorial de la Universidad Pedagógica (UNIPE).

Cuerpos, territorios y saberes en intersección

Ana Laura César

anauracesar101@gmail.com

Ivana Alvarez

azivana@gmail.com

Lucía Villarroel

villarroelluc@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Artes Feministas - Cuerpo/Territorio
Extensión Universitaria*

Introducción y fundamentación

Pensar la educación superior desde una perspectiva latinoamericana, popular y feminista exige revisar de forma permanente los dispositivos mediante los cuales la universidad pública produce, valida y hace circular los saberes en su articulación con el territorio. Tradicionalmente, la matriz epistémica occidentalizante ha instituido a la academia como un espacio puramente abstracto, disociado de las realidades corpóreas y de las trayectorias de opresión que atraviesan los sujetos subalternizados. Ante esta herencia conceptual que suele reducir la práctica pedagógica a “una cabeza”, el planeamiento de intervenciones extensionistas que entrelacen la producción teórica con la expresión artística se erige como una necesidad política y metodológica inaplazable. Esta urgencia adquiere un sentido aún más profundo al constatar que el discurso institucionalizado de “los derechos humanos ha operado históricamente a partir de presuposiciones estrictamente occidentales y liberales”, lo que muchas veces “ha sacrificado su legitimidad local o los ha reducido a meros instrumentos de regulación social” (Sousa Santos, 2002, pp. 61-62).

Por lo tanto, el imperativo ético de la universidad pública actual radica en desarmar esas lógicas monoculturales y reconvertir estas categorías conceptuales en herramientas emancipadoras puestas al servicio de una globalización contrahegemónica y de un cosmopolitismo subalterno que emerja desde abajo (Sousa Santos, 2002).

El I Festival de Artes Feministas, implementado en la Facultad de Turismo y Urbanismo (FTU) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), emergió como una respuesta colectiva a este desafío. Partiendo de la premisa de que las mujeres y las diversidades pensamos en y como comunidad, la propuesta asumió que el ámbito de la universidad pública debe constituirse en un canalizador de realidades históricas concretas, facilitando procesos que permitan construir significados y sentidos para reivindicar de manera efectiva nuestros derechos fundamentales. Bajo esta mirada, el festival propuso una ruptura con las lecturas universalistas abstractas que uniforman los saberes; en su lugar, se configuró como un ejercicio situado de lo que de Sousa Santos define como una “hermenéutica diatópica”, es decir, una práctica que asume el

carácter incompleto y problemático de cada cultura, abriendo diálogos interculturales para rescatar aquellas dimensiones de la dignidad humana que el canon hegemónico ha invisibilizado o silenciado (Sousa Santos, 2002).

En este sentido, la propuesta se inscribió en una perspectiva de derechos humanos de “doble vía”, promoviendo que el conocimiento científico y académico se deje afectar por las demandas de reparación histórica locales. De manera específica, se propuso abordar los cruces de opresión que configuran el territorio de la provincia de San Luis, prestando singular atención a la invisibilización histórica de las mujeres y personas afrodescendientes en la formación identitaria regional. Así, el festival operó como un espacio de confluencia donde la memoria, el género, la etnia y la clase social se cruzaron para disputar el sentido de lo público y “la igualdad desde el Sur global, asumiendo de manera radical un imperativo transcultural inapelable para cualquier multiculturalismo progresista”: “el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos haga inferiores, pero también el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro nuestra propia identidad” (Sousa Santos, 2002, pp. 77, 80-81).

Objetivos de la intervención

La actividad se diseñó con el propósito fundamental de transversalizar la perspectiva de género y derechos en las prácticas institucionales, trazando

un puente sólido con la comunidad de la Villa de Merlo y la región circundante. Los objetivos que estructuraron la experiencia fueron:

Objetivo General

- Dar a conocer las creaciones artísticas y académicas de mujeres y diversidades de la región, fomentando un espacio de reconocimiento, valorización y difusión con perspectiva de derecho; en y desde la Universidad Pública.

Objetivos Específicos

- Promover la interseccionalidad: Abordar las diversas experiencias de las mujeres y diversidades, considerando críticamente los cruces de opresión como la clase, la etnia, la sexualidad y la capacidad en un contexto de formación universitaria.
- Visibilizar la raíz afro: Promover el reconocimiento y la visibilización respecto de lxs afroargentinos en su interseccionalidad con la perspectiva de género y las realidades histórico-culturales locales.
- Fortalecer la conversación democrática: Aportar al afianzamiento de la conversación plural y democrática intercátedras (vinculando de forma directa los espacios curriculares de Epistemología y Comunicación), propiciando el trabajo conjunto con docentes de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y distintas personas y organizaciones de las comunidades de la región.

Metodología y desarrollo de la propuesta

El festival se concretó bajo una modalidad presencial y no arancelada el viernes 13 de marzo, con una carga horaria de 4 horas reloj, habitando el Aula 5 de la Facultad de Turismo y Urbanismo. Lejos de configurarse como un evento puramente expositivo, la propuesta metodológica se estructuró a partir de la lógica del conversatorio-taller imbricado con lenguajes expresivos múltiples. Esta hibridación permitió situar al cuerpo en el centro de la escena pedagógica, entendiéndolo como el primer territorio de resistencia y de inscripción de los mandatos de género.

El desarrollo de la actividad se organizó en torno a tres grandes ejes de contenidos:

- **Interseccionalidad en la academia:** se debatió la urgencia de incorporar marcos teóricos y metodológicos no androcéntricos ni eurocéntricos en los proyectos de extensión universitaria, asumiendo que la vulneración de derechos no se experimenta de forma aislada, sino a través de matrices imbricadas de etnia, clase y género.
- **Cuerpos y territorio:** se generaron reflexiones colectivas sobre cómo los mandatos de género y las herencias coloniales impactan materialmente sobre los cuerpos de las mujeres y disidencias, y cómo estos mismos cuerpos habitan, disputan y transforman los territorios geográficos y simbólicos que transitan. Aquí cobró

centralidad la visibilización de las identidades afrodescendientes con perspectiva de género.

- **La memoria de las luchas feministas:** se trabajó activamente en el reconocimiento de una genealogía situada de creadoras, investigadoras y activistas locales, recuperando el papel protagónico que han tenido las mujeres y disidencias en el tejido cultural y social de la provincia de San Luis.

La riqueza de la propuesta radicó en la diversidad del equipo participante y las voces convocadas, ya que se propició un despliegue de intervenciones de investigadoras, la poesía y la expresión corporal como herramientas de deconstrucción para la recuperación de las tradiciones orales y la música popular a través del canto de coplas y la memoria visual plasmada en la muestra de grabados. Esta trama interinstitucional e intersectorial se vio fortalecida por la colaboración de más de una veintena de docentes, graduadas y nodocentes de la UNSL, potenciando el carácter transversal de la gestión extensionista.

De población destinataria a construcción en comunidad

La convocatoria se planteó de manera abierta y sin cupos restrictivos, logrando una nutrida participación de la comunidad universitaria. Participaron de forma activa docentes de diversas unidades académicas, personal no docente,

estudiantes de grado, graduados/as y vecinos/as de la comunidad de Merlo y zonas de influencia. La presencia de perfiles diversos - desde adultos/as mayores y profesionales de la educación hasta jóvenes estudiantes y activistas sociales- certifica el cumplimiento de una extensión universitaria concebida como un territorio de diálogo e interlocución horizontal.

La gratuidad de la capacitación y su arraigo en problemáticas locales facilitaron la creación de un clima de profunda escucha y debate democrático. Los y las asistentes pudieron no solo recepcionar las producciones artísticas y teóricas expuestas, sino también incorporar sus propias voces y experiencias respecto a las desigualdades estructurales, las violencias sutiles del entorno y la necesidad institucional de profundizar políticas universitarias con perspectiva de género que rompan con el elitismo académico tradicional.

Conclusiones y logros destacados

El balance del I Festival de Artes Feministas arroja resultados de alto valor institucional y social, los cuales se alinean de forma directa con los principios fundamentales de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDHH-CIN). En primer lugar, la actividad demostró su capacidad para promover la reflexión crítica y el diálogo plural en torno a los feminismos y las diferentes luchas históricas de las mujeres y diversidades en contextos locales y

regionales. El entrelazamiento de las creaciones artísticas y académicas propició un espacio de reconocimiento y valorización mutua que sitúa a la universidad pública como garante y promotora de derechos fundamentales. En este sentido, la propuesta performática del festival funcionó como un canalizador de lo que Rita Segato (2016) denomina un “pensamiento en conversación”; una dinámica interactiva y dialógica donde los cuerpos en co-presencia abandonan la rigidez de los libretos institucionales para habilitar una polifonía de voces donde el enunciado colectivo se entrelaza de manera viva con las realidades del territorio. Así, la universidad se posiciona a la vanguardia de una práctica que, lejos de ser un monólogo académico solitario, asume que la verdadera construcción del saber responde a una interlocución subyacente y en flujo con la comunidad.

En segundo lugar, el abordaje explícito desde la interseccionalidad constituyó un hito significativo en el ámbito de la FTU-UNSL, logrando visibilizar las tramas del racismo estructural y habilitando un espacio genuino de discusión sobre los afrofeminismos y la recuperación de la raíz afroargentina en la provincia de San Luis. Como advierte Segato (2016), cruzar el orden nacional con la subordinación patriarcal y las jerarquías raciales no nombradas exige una “hermenéutica de los cruces” fundada en la crítica decolonial. Esta aproximación es indispensable en el contexto actual para contrarrestar los discursos de odio, la crueldad y las corrientes negacionistas que amenazan las conquistas sociales básicas y la convivencia democrática. Frente a la globalización hegemónica

que desestructura y uniformiza las identidades locales, el festival se plantó como un ejercicio de cosmopolitismo subalterno, es decir, una forma de globalización contrahegemónica desde abajo que articula redes de solidaridad transfronteriza y local en defensa de los oprimidos. Al rescatar la raíz afroargentina e interseccionar las violencias, la universidad pública abraza lo que Boaventura de Sousa Santos define como la “hermenéutica diatópica”. Este ejercicio asume la naturaleza incompleta de cada cultura y la necesidad de propiciar diálogos interculturales translocales, elevando al máximo la conciencia de nuestras propias limitaciones institucionales para dar paso a una concepción mestiza e híbrida de los derechos humanos.

Finalmente, la articulación intercátedras e interfacultades -reuniendo a docentes de la FTU y de la Facultad de Ciencias Humanas- dejó una capacidad instalada muy valiosa. Esta trama académica y territorial invita a repensar de manera sistemática las prácticas institucionales de la universidad pública, reafirmando que la gestión de la extensión debe abandonar la mera transferencia lineal de saberes para asumir un rol mediador y emancipatorio. Siguiendo el planteo de Sousa Santos, la universidad necesita transitar definitivamente desde un “conocimiento como regulación” -aquel que meramente progresa del caos al orden- hacia un “conocimiento como emancipación”, cuyo horizonte es avanzar decididamente desde el colonialismo hacia la solidaridad colectiva y participativa. Esta transformación epistémica implica descentrar

el saber de los nichos puramente burocráticos y corporativos del patriarcado -que configuran tradicionalmente el ADN del Estado- para agenciar procesos colectivos en clave popular, feminista, inclusiva y profundamente comprometida con la vigencia de los Derechos Humanos

Texturas para la democracia

Rocío Belén Mallía

rociomallia377@gmail.com

Sonia Alejandra Bertón

soniaberton@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa

Palabras clave:

Democracia - Derechos Humanos - Territorio

El contexto histórico, social y político en el que estamos insertos, caracterizado por el avance sostenido y violento de proyectos neoliberales, pone al mercado como centro de sus prioridades en detrimento de la integridad de los sujetos que se ve afectada por la supresión de los derechos fundamentales y la vulneración de las configuraciones democráticas, no solo en sus aspectos sustanciales sino también en acciones y decisiones que inciden en su ejercicio formal. Sin ánimos de referir un intenso desarrollo bibliográfico respecto de la relación entre democracia y derechos, conviene traer a colación, en este sentido, un aporte del jurista italiano Luigi Ferrajoli quien concluye que la democracia, en un sentido ampliado, consiste en “el poder del pueblo” no solo en lo que a los derechos políticos que le corresponden a los ciudadanos se refiere sino, aun más,

en el sentido ulterior de que al pueblo y a todas las personas que lo componen les corresponde el conjunto de aquellos “contra-poderes” que son los derechos fundamentales [...] a los cuales todos los poderes, incluidos los de la mayoría, están sometidos. (p. 235)

Dicho de otra manera, según Ferrajoli, el significado profundo de la democracia está en la articulación en la que el estado democrático se configura como instrumento de garantía de los derechos fundamentales (235). Sin embargo, en estos tiempos en que las reglas de mercado se imponen sobre los principios democráticos y reemplazan los derechos por “libertades”, los derechos humanos son considerados “costes sociales” que conviene suprimir en nombre de la competitividad (Herrera Flores 18-9).

Frente a esto, y en vistas de las condiciones de desigualdad promovidas por el mercado, la violencia, el deterioro ambiental, las deficiencias en salud, educación y bienes necesarios para la vida digna, y entendiendo los derechos humanos como derechos históricos, recuperamos los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), establecidos el 25 de septiembre de 2015 por la Organización de Naciones Unidas, en cuanto configuran un conjunto de objetivos globales focalizados en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de todas las personas, entre otros, e integran la nueva agenda de desarrollo sostenible con metas a ser alcanzadas en 2030. Nos interesa

traer a colación, en este caso, los ODS vinculados con el derecho a la educación, la paridad de género, los derechos ambientales y a la salud y los derechos culturales. El lenguaje, en tanto hecho social y, por lo mismo, cultural, constituye también un derecho prioritario para que las personas puedan desarrollarse con dignidad en el seno de la sociedad de la que forman parte. En este orden de cosas, Daniel Cassany afirma que la lectura y la escritura son construcciones sociales insertas en un contexto particular que las rige y al cual se adecuan según sus necesidades y circunstancias. Según el autor, la organización democrática es una de las circunstancias históricas que tienen consecuencias sobre las prácticas del lenguaje en cuanto “dirimimos nuestras diferencias con el arma de los discursos” (s/p).

La Casa Popular “Nora Cortiñas” se fundó en marzo de 2024. Se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. Su emplazamiento resulta estratégico en la ciudad, en tanto se sitúa entre los barrios Sagrado Corazón de Jesús y Gobernador Ananía, ambos conformados por una población de personas con escasos recursos económicos y, en consecuencia, con amplias dificultades para acceder a los derechos de salud, vivienda y educación.

Dentro de la Casa Popular se desarrollan talleres de costura y tejido para mujeres; talleres de guitarra y música para infancias, seminarios de panificación, talleres de huerta y reciclado, roperos solidarios, entre otras actividades. Los días sábados son un tiempo de reunión comunitaria que se desarrolla, especialmente, en torno a la merienda compartida

aunque, se trata también, de instancias de encuentros entre niñeces, adolescencias y personas adultas que se organizan para realizar actividades lúdicas, recreativas y reflexivas pensadas con el fin de abordar problemáticas sociales y comunitarias tales como el cuidado del ambiente, la construcción de lazos respetuosos y el reconocimiento de las diferencias de género, entre otras.

Así, este espacio se configura como un territorio comunitario de integración entre niñeces, adolescencias y mujeres jóvenes y adultas de los barrios mencionados y personas que no pertenecen al conglomerado barrial pero con decisión de militancia social y política que se acercan a intercambiar experiencias, colaborar con las actividades y, en definitiva, construir comunidad.

Este segundo grupo se conforma, en su mayoría, por profesionales y estudiantes de distintos campos del conocimiento (abogacía, medicina, arquitectura, docencia, entre otros) lo que da una impronta de saberes múltiples que habilitan una perspectiva integral de las problemáticas y vulnerabilidades a las que están expuestas las personas de estos barrios. Esta particularidad es una fortaleza que nos ha permitido identificar obstáculos y carencias y pensar, diseñar y ejecutar estrategias de abordaje.

En este sentido, consideramos que el desarrollo del lenguaje (comunicativo o simbólico, oral o escrito, verbal o no lingüístico) se presenta, en muchas de las personas que forman parte de la población de la Casa Popular, como una dificultad que debe ser atendida, más allá de las instancias de la educación formal.

La propuesta que presentamos no pretende asumir tareas de enseñanza (responsabilidad exclusiva y primordial de la escuela) sino acompañar, sostener y afianzar el desarrollo de formas y usos de lenguaje acordes a los contextos y promover interacciones adecuadas para el desenvolvimiento individual, social y en comunidad de las personas. En este proyecto de extensión universitaria nos proponemos generar, con la Casa Popular “Nora Cortiñas”, un espacio de diálogo que contribuya a la construcción de herramientas sólidas (centradas en la lectura, la escritura y la oralidad pero relacionadas con otras formas textuales no lingüísticas), con las que el lenguaje se instituya como un instrumento para tejer lazos de comunidad y democracia.

En relación con estos objetivos generales, hemos diseñado una metodología de trabajo conjunto entre ambas instituciones (universidad y Casa Popular) que tiene como eje fundamental el diseño y la gestión de actividades vinculadas con el desarrollo del lenguaje a partir de la literatura y el juego.

Esperamos, entre otros objetivos, lograr un diálogo profundo, respetuoso y sostenido entre ambas instituciones, sustentado en el intercambio de experiencias y saberes, que contribuya a la conformación de una comunidad de conocimientos, valores y vivencias compartidas. Dicho de otra manera, esperamos que, al finalizar la propuesta, al menos para un pequeño puñado de personas, nuestro lugar sea más comunitario, más justo y más democrático.

Referencias:

Cassany, D. (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica". *Lectura y Vida*.

Ferrajoli, L. (2003). "Sobre la definición de 'democracia'. Una discusión con Michelangelo Bovero". *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, N° 19, pp. 227-240.

Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños.

Organización de Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*.

Producción intercultural de conocimientos

Promoción de derechos del pueblo mbya-guaraní: articulación entre la FHyCS-UNaM y la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales de Misiones

Mirta Gladis Piriz

pirizmirtagladis74@gmail.com

Nélida Graciela González

gonnelida68@gmail.com

Norma Silvero

normasilvero17@gmail.com

Néstor C. Alvarez

ncalvarez@fhyics.unam.edu.ar

Universidad Nacional de Misiones

Palabras clave:

*Pueblos Indígenas - Producción Intercultural de Conocimiento - Extensión Universitaria
Derechos Humanos - Educación Intercultural Bilingüe*

Introducción

A cincuenta años del golpe de Estado de 1976 y en un contexto nacional marcado por la disputa por la memoria, la verdad y la vigencia de la democracia, los derechos de los pueblos indígenas configuran un campo de tensiones que la universidad pública tiene la responsabilidad de no eludir. En la provincia de Misiones, la presencia del pueblo mbya-guaraní -uno de los más numerosos del nordeste argentino, con más de cien comunidades distribuidas en el territorio provincial- constituye una realidad que interpela a las instituciones académicas y estatales a producir conocimiento de manera radicalmente diferente: no sobre las comunidades, sino con ellas.

Esta ponencia sistematiza tres experiencias desarrolladas entre 2022 y 2025 en el marco de la articulación entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales del Ministerio de Derechos Humanos de Misiones. Lejos de constituir iniciativas aisladas, estas experiencias comparten un rasgo estructural que las hace singulares: son impulsadas por equipos que habitan

simultáneamente el espacio universitario y el estatal, lo que posibilita una articulación que no se limita a la firma de convenios sino que se materializa en presencia territorial sostenida.

El trabajo parte de una pregunta que consideramos productiva: ¿en qué condiciones la articulación entre la universidad y el Estado provincial puede transformarse en un dispositivo de co-producción de conocimientos interculturales que fortalezca los derechos de las comunidades guaraníes, sin reproducir las lógicas extractivistas que históricamente marcaron la relación de ambas instituciones con los pueblos originarios? Responder esta pregunta exige la honestidad de reconocer los límites de lo hecho y la opacidad de los procesos, al mismo tiempo que se hace visible lo que estas articulaciones han permitido construir.

Marco teórico-normativo: derechos humanos, pueblos indígenas y producción de conocimiento intercultural

Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina encuentran su fundamento en un conjunto articulado de instrumentos nacionales e internacionales. A nivel constitucional, el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan, y su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. La Ley 23.302 de Política Indígena, por su parte, estableció el marco institucional para el reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades indígenas a nivel nacional.

En el plano del derecho internacional, el Convenio 169 de la OIT -ratificado por Argentina en el año 2000- establece el derecho a la consulta previa, libre e informada ante cualquier medida legislativa o administrativa que pudiera afectar a los pueblos indígenas (artículos 6º y 19º). Esta disposición no es una formalidad procedimental: es la expresión jurídica del principio de autodeterminación, que reconoce a los pueblos indígenas como sujetos políticos con capacidad de decidir sobre su propio destino.

A nivel provincial, la Ley VI N° 37 (antes Ley 2727) constituye el “Régimen de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes” de Misiones, una legislación que procura el acceso a la propiedad de la tierra, el fomento de actividades productivas y, de manera específica, la preservación de las pautas culturales en los planes de enseñanza. Esta legislación creó la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes como organismo de aplicación y estableció la participación de representantes indígenas en su estructura. Sin embargo, la distancia entre el texto normativo y la realidad material de las comunidades es, frecuentemente, significativa; reducir esa brecha es precisamente uno de los objetivos que orientan las experiencias aquí presentadas.

Producción de conocimiento con comunidades indígenas: tensiones metodológicas

Las universidades, en tanto instituciones heredadas de la modernidad occidental, tendieron históricamente a constituirse en sujetos del conocimiento sobre los pueblos originarios, reduciéndolos al lugar de objeto de estudio. La extensión universitaria, en su concepción transformadora, propone una ruptura con esa lógica: supone procesos de doble vía donde el saber circula y se co-produce. En las experiencias que aquí presentamos, esta tensión epistemológica es constitutiva del trabajo. ¿Quién define los contenidos de los libros bilingüe? ¿Quién decide cuáles derechos son los más urgentes de abordar? ¿Cómo se traduce -en el sentido literal y político de

la palabra- el conocimiento guaraní al castellano sin vaciarlo de su potencia epistémica? Estas preguntas no tienen respuesta definitiva, pero el hecho de plantearlas orienta una práctica distinta.

Misiones y el pueblo mbya-guaraní: el contexto de las experiencias

La provincia de Misiones alberga una de las poblaciones indígenas más significativas del nordeste argentino. El pueblo mbya-guaraní, con más de cien comunidades distribuidas en todo el territorio provincial, mantiene una lengua viva -el mbya guaraní-, una cosmovisión propia y prácticas culturales que constituyen un patrimonio vivo irremplazable. Al mismo tiempo, las condiciones materiales de muchas comunidades son precarias: acceso limitado a la tierra titulada, vulnerabilidad sanitaria, dificultades en el acceso a la justicia ordinaria y un sistema educativo que históricamente no ha reconocido sus lenguas ni sus saberes como parte legítima del currículum.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye uno de los campos más disputados en este contexto. Los Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs) representan el vínculo central entre las escuelas y las comunidades, pero su situación laboral es frecuentemente precaria: muchos perciben apenas un “estímulo económico” en lugar de un salario docente formal, sin incorporación plena a la planta funcional del sistema educativo provincial. El

Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y la Organización de Docentes Indígenas de Misiones (ODIM) articulan sus demandas ante el Estado, reclamando tanto el reconocimiento salarial como el derecho a participar en las decisiones que los afectan directamente.

La Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes, organismo de aplicación de la Ley VI N° 37 que funciona en la órbita del gobierno provincial, y la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales del Ministerio de Derechos Humanos son las instituciones estatales con competencia directa sobre estas temáticas. La articulación con la FHyCS-UNaM que aquí se describe se inscribe en este mapa institucional, aportando capacidades de investigación, sistematización y formación que el Estado provincial no siempre puede proveer por sus propios medios.

Experiencias de articulación

El proyecto de extensión “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de los 40 años de Democracia” (Res. HCS N° 056-03, FHyCS-UNaM)

El proyecto de extensión radicado en la FHyCS-UNaM, bajo la dirección de la Lic. Mirta Gladis Piriz y la codirección de la Lic. Nélide Graciela González, se propuso trabajar con jóvenes y adultos de comunidades guaraníes en torno a los derechos ciudadanos y la participación política, en el marco

del 40° aniversario de la recuperación democrática. La iniciativa vinculó la conmemoración de esa fecha histórica -que para las comunidades mbya-guaraní tiene el sentido específico del fin del terrorismo de Estado que también las persiguió y desplazó- con el debate sobre los derechos reconocidos pero aún vulnerados en el presente.

El equipo de trabajo reunió docentes e investigadores de la facultad y profesionales del Ministerio de Derechos Humanos provincial en una articulación que expresó institucionalmente lo que ya era una realidad; varios integrantes del equipo eran simultáneamente parte de la planta técnica de la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales. Esta doble pertenencia institucional constituyó la condición de posibilidad de una articulación que se materializó en presencia territorial compartida y en una agenda común de trabajo.

Los ejes temáticos abordados en los talleres con las comunidades incluyeron: formas de violencia que vulneran los derechos de la juventud guaraní (con especial atención al reconocimiento de la preexistencia étnica y el derecho a la EIB), derechos políticos y sociales (mecanismos de participación democrática, inclusión y exclusión), géneros y ciudadanía, y la defensa del medioambiente como derecho humano fundamental. El cuadernillo producido en el marco del proyecto reunió materiales sobre legislación provincial (Ley VI N° 37), los derechos subjetivos de las comunidades guaraníes y herramientas para el ejercicio de la ciudadanía, elaborados a partir de una recopilación de textos de distintos/as autores/as con fines exclusivamente educativos.

La metodología de talleres -participativa, situada y atenta a las lenguas y saberes de las comunidades- permitió que los derechos no llegaran como un texto externo para aprender, sino como una herramienta para nombrar y defender lo que ya era parte de la vida comunitaria. La distinción que el cuadernillo recupera entre declaraciones, derechos y garantías -y, sobre todo, la afirmación de que “no se trata solo de saber que tenemos derechos sino que es fundamental poder defenderlos y ejercerlos”- sintetiza el horizonte político-pedagógico de la experiencia.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, el derecho a la EIB garantizado por el artículo 75 inciso 17 de la CN no se ejerce con la sola existencia de escuelas interculturales: requiere materiales, docentes formados y reconocidos, y una voluntad institucional de valorar la lengua originaria como igual -no como subsidiaria- del castellano. Estos libros son una expresión concreta de esa voluntad, y también una herramienta de trabajo que las propias escuelas pueden incorporar a sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Reflexiones sobre el proceso: tensiones y aprendizajes

El tiempo institucional y el tiempo comunitario

Las instituciones -tanto la universidad como el Estado- funcionan con tiempos y lógicas burocráticas que no siempre coinciden con los ritmos de las comunidades. Los proyectos de extensión tienen duraciones acotadas; las convocatorias para publicaciones tienen fechas inamovibles; los informes tienen plazos administrativos. Las comunidades mbya-guaraní organizan su tiempo de manera diferente: el Ara Pyau marca el ciclo del año; el monte cadencia las actividades; la asamblea comunitaria -el aty- tiene sus propios ritmos de deliberación y consenso.

La articulación interinstitucional: condición de posibilidad y límite

La doble pertenencia institucional de varios integrantes del equipo -que son a la vez docentes/ investigadores de la FHyCS y profesionales de la Subsecretaría- ha sido la condición de posibilidad de esta articulación. Sin embargo, también implica riesgos que no deben subestimarse, donde la confusión entre roles, la dificultad de establecer rendiciones de cuentas claras, y el peligro de que la articulación dependa de trayectorias y compromisos personales en lugar de vínculos institucionales consolidados y sostenibles.

Universidad, Estado y derechos: una relación que se construye

El contexto político nacional en el que se inscriben estas experiencias no puede obviarse. En un escenario donde los avances en derechos conseguidos en las últimas décadas están siendo cuestionados o directamente desmantelados, la articulación entre la universidad pública y el Estado provincial en la defensa de los derechos indígenas adquiere un carácter político que va más allá de la dimensión técnica o académica. La universidad pública tiene una responsabilidad específica en este momento, no puede ser neutral ante el avance de lógicas negacionistas y de discursos que pretenden hacer pasar la vulneración de derechos como una política de “eficiencia” o de “libertad”. En Misiones, la experiencia de articulación que aquí se presenta es también una toma de posición donde los derechos del pueblo mbya-guaraní son irrenunciables.

Conclusiones

En primer lugar, la articulación entre la FHyCS- UNaM y la Subsecretaría de DDHH Integrales de Misiones demuestra que la producción de conocimientos interculturales requiere una presencia territorial sostenida y una disposición genuina a aprender de las comunidades. No alcanza con la voluntad política declarada, sino que se necesitan equipos con trayectoria en el campo, metodologías participativas y tiempo para construir

confianza. La continuidad de los vínculos personales e institucionales es, en este sentido, una condición necesaria aunque no suficiente.

En segundo lugar, la articulación universidad-Estado-comunidades indígenas enfrenta tensiones estructurales que no se resuelven con buena voluntad sino con diseños institucionales que incluyan a las comunidades como actores con voz y voto. La demanda de los ADIs por la consulta previa es, en este sentido, un recordatorio permanente de que el derecho a la autodeterminación no es un principio abstracto sino una exigencia concreta: ninguna decisión que los afecte puede tomarse sin su participación.

Por último, en el contexto de los cincuenta años del golpe de Estado de 1976 y ante un escenario donde las conquistas democráticas están siendo disputadas, la memoria y los derechos del pueblo mbya-guaraní -que fue también víctima del terrorismo de Estado y que ha resistido siglos de despojo- son parte constitutiva de la memoria colectiva argentina. La universidad pública tiene la responsabilidad ética y política de custodiar esa memoria y de ponerla en circulación. Esta ponencia es un aporte en ese sentido.

Referencias

Carrasco, M. (2022). "Para una justicia con enfoque intercultural en Misiones. Una experiencia compartida entre magistrados, funcionarios y autoridades indígenas de las comunidades mbya-guaraní en Ruiz de Montoya (2019-2021)". *Revista Pensamiento Penal*, N° 432.

Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes (2022). *Informe. Encuentro de Auxiliares Docentes Indígenas en la comunidad Mbya-Guaraní "Yryapu" de Puerto Iguazú, en el marco del Ara Pyau, Año Nuevo Guaraní*. Posadas: Gobierno de la Provincia de Misiones.

Eroles, C. (2005). "La discapacidad como eje del movimiento social de afirmación de derechos". En: Eroles, C. y Ferreres, C. (comp.) *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gómez, D. G. (2020). "Los derechos subjetivos de las comunidades originarias guaraníes: problemas que plantean al orden jurídico". *Ab-Revista de Abogacía*, Año IV, N° 6.

Lechner, N. (1983). *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, XII Asamblea General de CLACSO. Buenos Aires.

Desfinanciamiento de los juicios de lesa humanidad

Diana Carolina Caviedes Garraza

dcaviedesgarraza@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Introducción

En la actualidad, la tensión existente entre el marco normativo y la capacidad real del Estado para su materialización efectiva es una de las mas relevantes en el análisis de la gestión pública.

Esta tensión en Argentina, la podemos identificar en el proceso actual de juzgamiento por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico militar eclesiástica (1976-1983). Existen marcos legales sólidos, derechos reconocidos, y juicios que se han desarrollado y han avanzado durante décadas, sin embargo, en la actualidad, el Estado nacional ha retirado progresivamente los recursos necesarios para sostener ese proceso.

El presente trabajo analiza el desfinanciamiento de los juicios por delitos de lesa humanidad como un problema de gestión pública y de sostenibilidad de políticas públicas relacionadas con los derechos humanos, enfocado en el caso de la provincia de San Luis. Provincia donde ya se realizaron cuatro juicios orales por delitos de lesa humanidad, y que en el contexto actual de desfinanciamiento estatal

puso en riesgo la continuidad de causas pendientes y nuevas investigaciones.

San Luis y los juicios por delitos de lesa humanidad

La provincia de San Luis, al igual que todo el país, estuvo atravesada por el Terrorismo de Estado, un plan sistemático económico político y estructuras represivas que permitían su aplicación.

Durante la última dictadura cívico militar eclesiástica, en San Luis hubo distintos Centros Clandestinos de Detención dependientes del Ejército, la Fuerza Aérea y las Fuerzas de Seguridad:

- **Bajo el control del Ejército Argentino:** Granja La Amalia y Rodeo del Alto;
- **Bajo el control de la Fuerza Aérea:** Base V Brigada Aérea en Villa Reynolds;
- **Diversas dependencias bajo el control de la policía provincial y federal:** la División de Investigaciones D-2 de la Policía provincial, la

Palabras clave:

Gestión Pública - Lesa Humanidad - San Luis

Central de Policía, “La Escuelita” (Excomisaria Segunda), la Comisaria del Menor, la Delegación de la Policía Federal, “El Sótano”, la Penitenciaría Provincial, y otros lugares que funcionaron para detención transitoria que pudieron ser reconocidos e identificados a partir de los testimonios recabados en los juicios por delitos de lesa humanidad.

La apertura de los juicios no fue inmediata al retorno de la democracia, sino que fue un proceso progresivo.

En 1985, impulsado por el presidente Raúl Alfonsín, se realizó el Juicio a las Juntas, que responsabilizaba a los altos mandos por los delitos cometidos. Sin embargo, en un contexto de inestabilidad política y presión por intentos de rebeliones militares, en 1986 y 1987, se sancionaron las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, respectivamente, limitando las investigaciones y el juzgamiento. En esta línea, en la década de 1990, en el gobierno de Carlos Menem, los indultos presidenciales profundizaron el proceso de impunidad.

Con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia, en 2003, llega un nuevo enfoque estatal en materia de derechos humanos. Comenzó un proceso progresivo y sostenido de apertura y reapertura de juicios por delitos de lesa humanidad en todo el territorio argentino, a partir de la reconstrucción de las capacidades estatales. El Congreso nacional anuló las leyes de impunidad mencionadas en el párrafo precedente, y posteriormente fueron declaradas inconstitucionales por la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

En la San Luis hasta mayo de 2026, se han llevado adelante cuatro juicios orales por delitos de lesa humanidad:

El primer juicio oral y público se desarrolló en 2008 y constituyó un hito histórico y político para la región de Cuyo. En ese proceso fueron juzgados cinco exmilitares y policías provinciales (Carlos Esteban Plá, Miguel Ángel Fernández Gez, Víctor Becerra, Juan Carlos Pérez y Luis Alberto Orozco) acusados por secuestros, torturas, desapariciones y homicidios cometidos en 1976.

El segundo y más amplio proceso judicial se desarrolló entre 2013 y 2015 bajo la causa “Menéndez, Luciano Benjamín y otros”, en la que fueron juzgados 29 imputados por delitos cometidos contra 46 víctimas en distintos centros clandestinos de detención de la provincia. El Tribunal Oral Federal de San Luis condenó a 28 acusados (militares, policías y penitenciarios) e impuso prisión perpetua a diez de ellos, además de penas de entre 3 y 20 años de prisión para otros dieciocho imputados. Solo uno de los acusados resultó absuelto.

Posteriormente, en 2019, se desarrolló un tercer juicio centrado en la responsabilidad de ex funcionarios judiciales y civiles vinculados al aparato represivo provincial. Ese proceso resultó especialmente significativo porque permitió ampliar las investigaciones sobre las complicidades institucionales que excedieron a las fuerzas armadas y de seguridad, incorporando el análisis sobre el rol de sectores del Poder Judicial durante el terrorismo de Estado.

Finalmente, un cuarto juicio tuvo como único acusado al ex comandante del III Cuerpo del Ejército, Luciano Benjamín Menéndez, quien

había quedado apartado del proceso anterior por razones procesales vinculadas a otros debates judiciales que afrontaba simultáneamente. En este juicio se analizaron homicidios, secuestros y torturas cometidos contra 29 víctimas en San Luis, reconstruyendo la articulación represiva entre el Ejército, la Fuerza Aérea, la Policía provincial y la Policía Federal bajo la órbita del III Cuerpo del Ejército, siendo condenado a cadena perpetua.

En todos los procesos antes mencionado los roles centrales tanto de la fiscalía federal con el Abog. Cristian Rachid y de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos regional San Luis como querellantes, fueron fundamentales para su concreción.

En esta provincia, el avance de los juicios dependió en gran medida del compromiso personal, individual y colectivo de actores claves (fiscal, querellantes, familiares, organismos de derechos humanos), mas que de condiciones estructurales que debería garantizar el Estado.

El avance de los juicios de lesa humanidad en Argentina es el resultado de una construcción institucional sostenida a lo largo de más de dos décadas. Lo que implicó crear fiscalías especializadas, asignar recursos presupuestarios concretos, preservar archivos documentales que habían sido sistemáticamente ocultados, y fortalecer los lazos entre el Estado y los organismos de derechos humanos que habían registrado y protegido evidencia desde mucho antes que el Estado los reconociera. Sin esas capacidades (técnicas, humanas, presupuestarias) los juicios

no habrían sido posibles, incluso contando con el marco normativo que los habilitó.

El desfinanciamiento como problema de gestión pública

Juzgar crímenes de lesa humanidad como política pública es un proceso complejo. Requiere decisiones de presupuesto, estructuras institucionales, personal especializado, sistemas de archivo y preservación documental, y sitios de memoria. En Argentina, estas áreas contaron durante años con fondos específicos del presupuesto nacional.

Según Oszlak (2004), la capacidad reguladora del Estado no solo se mide por la existencia de un marco normativo, sino también por la disponibilidad de recursos, competencias institucionales e instrumentos para hacer cumplir esa normativa. La reforma del Estado puede crear situaciones en las que, aunque las normas existan, el aparato estatal no puede aplicarlas. Aquí, aunque la imprescriptibilidad de los delitos está clara, y la obligación de investigar y juzgar surge del derecho internacional y de la Corte Suprema, el Estado ha retirado los recursos necesarios para llevar a cabo estas tareas.

Datos recientes muestran un desmantelamiento sistemático. En 2023, el presupuesto para “Procesos Judiciales contra Delitos de Lesa Humanidad,” bajo el Ministerio de Justicia, fue de \$44.6 millones. En 2024, aunque el presupuesto parecía mantenerse, solo se ejecutaron \$16.6 millones, una caída real del

88,4% interanual (Chequeado, 2026). Para 2025, no hubo presupuesto asignado, y el proyecto de 2026 sigue la misma línea. Lo mismo ocurre con las actividades de Puesta en Valor de Sitios y Espacios de Memoria, la Custodia del Archivo Nacional de la Memoria y el financiamiento del Museo Sitio ESMA.

Este proceso tiene consecuencias directas sobre la capacidad del Estado para cumplir con sus obligaciones jurídicas. Los fiscales que llevan adelante las causas de lesa humanidad trabajan con equipos reducidos, sin recursos suficientes para la producción de prueba, el traslado de testigos, la digitalización de expedientes o la atención adecuada a víctimas y sobrevivientes.

El informe estadístico de la Procuraduría de Crímenes contra la Humanidad de 2025 registra que ese año se iniciaron solo 19 juicios orales en todo el país, y que el número de condenados fue de 9, frente a 32 personas condenadas por primera vez en 2024 (según informe PCCH 2025) y cifras muy superiores en años anteriores.

En San Luis, esta situación impacta las causas que aún no llegan a juicio oral. Aunque los cuatro procesos realizados son un logro histórico para la provincia, la investigación de hechos impunes y el seguimiento de causas en instrucción necesitan recursos humanos y materiales que el Estado nacional ya no garantiza.

Chica Vélez (2011) señala que la Nueva Gestión Pública, centrada en la eficiencia, rendimiento y la reducción del gasto, puede tener efectos regresivos en políticas de derechos. Este enfoque (NGP), se centra en criterios fiscales para la evaluación de políticas públicas, sin considerar la dimensión política

y su función reparadora. El recorte presupuestario, desde este lugar, es resultado de la visión gerencial del Estado que prioriza el equilibrio fiscal por sobre las obligaciones históricas, sociales y culturales.

En San Luis, y en Argentina, los procesos de juzgamiento se construyeron bajo la lógica de gobernanza colaborativa. Desde la perspectiva, Treviño Cantú (2011) y Aguilar Villanueva (2022) sugieren que el buen gobierno requiere la colaboración entre actores estatales y no estatales para crear valor público. En los juicios de lesa humanidad, organismos de derechos humanos, universidades, fiscalías, querellantes y víctimas han trabajado juntos, construyendo una política de memoria que el Estado no podría haber sostenido solo.

Sin embargo, esta colaboración tiene límites cuando el Estado reduce su financiamiento y apoyo institucional. Coordinar esfuerzos entre diferentes actores puede ciertamente complementar la acción del Estado, pero nunca debería reemplazar de forma permanente las obligaciones públicas en cuanto a derechos humanos.

El recorte de fondos para los juicios de lesa humanidad no es simplemente una medida técnica de ajuste presupuestario. En realidad, es una decisión política que refleja una visión específica sobre el tipo de Estado que se desea construir y qué deudas históricas se está dispuesto a enfrentar (Cabrero, 2011).

Reflexiones finales

En primer lugar, la existencia de un marco legal robusto no garantiza por sí sola la efectividad de una política pública. La capacidad estatal, en el sentido que le otorga Oszlak, requiere de recursos, estructuras y voluntad política sostenida. Cuando alguno de esos elementos falta, la norma se vuelve letra muerta.

En segundo lugar, el caso de San Luis muestra que la experiencia local puede ser más avanzada que la nacional. Los cuatro juicios realizados, actores institucionales comprometidos y organismos de derechos humanos activos conformaron una red de gobernanza que permitió avanzar incluso en contextos adversos. Pero esa experiencia no puede sostenerse indefinidamente sin el respaldo presupuestario del Estado nacional.

En tercer lugar, el desfinanciamiento de los juicios de lesa humanidad no es un problema técnico sino un problema político. Implica una decisión sobre qué tipo de Estado construimos, qué lugar ocupan los derechos humanos en la agenda pública y qué responsabilidades asumimos como sociedad frente a los crímenes del pasado. Desde la gestión pública, esa decisión no puede evaluarse solo en términos de eficiencia, sino que debe evaluarse en términos de legitimidad, de justicia y de compromiso con los valores democráticos que los propios juicios buscan reivindicar.

El caso de San Luis, con sus logros y sus tensiones, es también una invitación a pensar la gestión pública no solo como administración de recursos, sino como ejercicio de responsabilidad colectiva.

El caso analizado permite observar que las políticas de derechos humanos no dependen únicamente de decisiones judiciales o marcos normativos, sino también de capacidades institucionales sostenidas en el tiempo. La continuidad de estas políticas requiere financiamiento, recursos técnicos, coordinación interinstitucional y voluntad política. En ausencia de esos elementos, incluso políticas ampliamente legitimadas pueden experimentar procesos de debilitamiento o retracción.

Cátedra libre de género “La semilla de Perla”

Claudia Edith Liquitay

liquitaye@gmail.com

Romina Evelin Castro

warys1802@gmail.com

Movimiento de mujeres sanjuaninas | San Juan

Palabras clave:

Derechos Humanos - Derechos de las Mujeres - Cátedra Libre - Género

Desarrollo

Perla nos enseñó desde su práctica de vida, militante feminista desde su juventud, la importancia del estudio y la formación, siempre comprometida con la lucha por la igualdad de género, convencida que una sociedad mejor es posible, nunca se conformó con lo posible, su vida dedicada a luchar por hacer posible lo necesario.

Referente de muchas generaciones tuvo la capacidad de despertar pasión por la causa, la defensa de los derechos humanos y los derechos de las mujeres especialmente, es lo que definió dedicar su vida, la militancia política y el compromiso, poniendo el centro en trabajar en equipo, conformar equipos, con la importancia de ponderar lo colectivo. Es inevitable admirar su fortaleza, convicción y escucha activa siempre, con respeto y políticamente correcta, siempre supo escuchar, tener una lectura crítica.

La cátedra libre de género fue una construcción colectiva, que Perla insistió en generarla, fruto de tantos años recorriendo barrios, uniones vecinales, salitas de salud, casas de compañeras y gremios comprendió que la única forma de empoderar a las

compañeras era brindar herramientas, era compartir información clave, como educadora de alma, entendía que la educación era el camino indicado, porque era una necesidad de las compañeras conocer sus derechos, los derechos conquistados, para poder defenderlos y saber defenderse.

En 2019 se hizo realidad con un enorme esfuerzo, esta cátedra de modalidad libre, intenta recopilar años de militancia, de experiencias, de intercambio de saberes, y poner en la escena a compañeras que se forman en el tema, poner en valor las experiencias de mujeres en diferentes espacios, políticos, gremiales, en los barrios, en sus casas, en unidades productivas, en lugares de poder y se propicia de forma sostenida esta cátedra, desde 2019 hasta la actualidad. Poniendo el centro en conocer no solo la normativa vigente, sino comprender que la historia esta cargada de lucha, de organización colectiva, que las leyes con las cuales contamos actualmente, son fruto de muchos años sostenidos de lucha de las mujeres, mucho trabajo, mucho esfuerzo, muchas dejaron su vida en el camino de la conquista y es importante conocerlo, para poder valorarlo.

Fue un hecho singular su primer edición porque la presencia masiva de compañeras de los barrios, con sus changuitos, con sus niños y niñas, dentro del tranquilo ámbito universitario fue realmente irruptiva y disonante. Fue un proceso realmente interesante la amalgama de lo académico y lo popular, la apropiación del espacio, el movimiento de los grupos dentro de la institución por referencia, las compañeras de chimbas, las compañeras de Rawson, las compañeras que venían por esa confianza ciega en Perla con expresiones tales como “Nosotras somos de la Perlita, venimos por ella, ella nos invitó”.

La dinámica de trabajo en el desarrollo de la cátedra es lo más interesante, porque cada cátedra se organiza en bloques, cada uno cuenta, con una clase teórica de un tema en particular, se conforma un panel con referentes en un tema, con formación o con experiencia y la segunda parte de cada bloque es el taller, donde con dinámicas grupales se realiza un intercambio genuino de saberes, utilizando metodología participativas de la extensión crítica.

La cátedra se ha sostenido en el tiempo, lo cual resulta ser lo más difícil, su segunda edición fue transitando el segundo año de pandemia de COVID 19, con formato virtual sincrónico en el año 2021, con la participación de referentes con formación académica y mujeres referentes de los barrios, dirigentes gremiales, coordinadoras de unidades productivas, jefas de familia y muchas más.

Las siguientes cohortes se desarrollaron en los años, 2023, 2024 y 2025, en cada una de ellas fueron variando, los temas, los ejes, los paneles y se fortaleció el abordaje territorial, con el desarrollo

de los talleres en diferentes territorios, en distintos departamentos de nuestra provincia. En la cuarta cohorte de la cátedra libre de género en 2024, se realizó un homenaje a Perla en vida, ella conectada desde su casa, con el aula magna de la FFHA repleta de personas que fueron a reconocer su trayectoria, dirigentes políticos, sindicales, autoridades de la UNSJ, integrantes del MMSJ y de otras organizaciones sociales, de DDHH y distintas corrientes del feminismo en San Juan, también se conectaron referentes de otras provincias, para vivenciar de forma sincrónica virtual, este merecido homenaje, en lo que fue una jornada sumamente emotiva. Incluso en ese momento donde el centro era Perla y su trayectoria, ella tuvo la humildad y la grandeza de poner en valor el trabajo colectivo de todas las compañeras del MMSJ y compañeros también del partido en el cual siempre militó el PTP-PCR.

Antecedentes

El sustento para la construcción de la cátedra libre de género, se basa principalmente en la activa participación en los Encuentros Nacionales de Mujeres, desde 1988 participamos del 3° encuentro realizado en la ciudad de Mendoza, desde ese viaje en tren, Perla encabezó la organización para que otras sanjuaninas pudieran estar presentes. Hasta la actualidad se trabaja arduamente para que muchas puedan viajar cada año y es así que cientos de sanjuaninas fuimos participando en los distintos

encuentros y haciendo propio este espacio, que cada año recorre el país a lo largo y ancho.

Estos encuentros constituyen espacios de construcción, formación e intercambio, para quienes asisten vuelven no solo renovadas, además con el intercambio horizontal, franco y libre, se comparten vivencias, que nos permiten ver a lo largo de los años, lo conquistado es fruto de esfuerzos colectivos y la importancia de darlo a conocer. dirigiendo y aportando al análisis teórico sobre la desigualdad de la mujer y en la práctica participando activamente de innumerables talleres en diversos sectores en toda la provincia, que les permitió a las mujeres del partido y de los barrios y el campo, ir comprendiendo la modalidad histórico-social que reviste la opresión de la mujer en esta región.

Contextualizando en San Juan, cuando nos referimos a dar a conocer los derechos conquistados, es importante conocer el proceso de lucha y esto es el sustrato de la cátedra año tras año. Durante los años 80 en el marco de la crisis económica Perla acompañó a Nenucha Fábregas en la organización de Amas de Casa del País, filial San Juan, también junto a otras mujeres políticas organizaron la Multisectorial de Mujeres Políticas donde reclamaban la necesidad de Jardines Maternales Zonales y la Jubilación para el ama de casa para que sea reconocido como trabajo remunerado la tarea del hogar y por lo tanto susceptible de jubilación. En 1989 con la Multisectorial de Mujeres Políticas organizaron una marcha para pedir justicia por las jóvenes que fueron violadas en el Pinar, en esos años, hechos como este se silenciaban y no se hacían públicos.

Estuvo al frente de la lucha por la ley de cupo y el divorcio vincular. En los años 90 Perla junto con Ale Campos, Nenucha Fabregas, Lucy y Rosita Collado conformaron la Multisectorial de la Mujer, posteriormente en el 98 se crea el Movimiento de Mujeres Sanjuaninas, espacio por el que pasaron muchas mujeres y otras tantas encontramos un espacio, un apoyo para una iniciativa y el acompañamiento ante cualquier situación que ataque nuestros derechos.

Perla con gran elocuencia supo expresar la voz de muchas mujeres, en aquellos años donde hablar de anticoncepción o planificación familiar eran cosas prohibidas o ataques a las buenas costumbres. Salir a la calle a exigir la aparición de María Rosa, libertad a Romina Tejerina, armar brigadas para recorrer centros de salud cuando funcionarios se negaban a entregar los anticonceptivos. Su paso por UDAP dejó huella, planteando debates profundos en torno a lo pedagógico, la mirada social de la educación y el trato respetuoso y contenedor hacia los niños/as y familias que hoy la recuerdan con gran afecto

En la provincia de San Juan se desarrollaron 2 Encuentros Nacionales de Mujeres, Perla con un entusiasmo increíble fue parte integrante de las dos Comisiones Organizadoras, en 1997 con un Encuentro paralelo, con ataques de todo tipo y nivel; aun así y agotadas de tanto esfuerzo, se escuchó por primera vez la consigna “que momento, que momento a pesar de todo les hicimos el Encuentro”. Posteriormente se realizó el 28° Encuentro en el año 2013. Lo cual dejó una enorme huella en la provincia e instalando como referencia de organización también para el colectivo travesti-trans quienes

tuvieron sus primeros talleres reconocidos y respaldados por la comisión organizadora.

Cada uno de estos espacios ocupados con gran generosidad y respeto a quienes piensan distinto, siempre intentando unificar desde los puntos que se tienen en común. Participamos activamente en la campaña por el aborto legal seguro y gratuito, enfrentando el debate en momentos donde era muy difícil hablar del tema, embanderadas con triple consigna de Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal seguro y gratuito para no morir.

A lo largo de los años junto a Perla y Ale hemos acompañado a las víctimas de violencia, incluso antes de la existencia de las leyes actuales, cuando había que insistir en la protección de las víctimas, recorrer las comisarias, interceder para que tomaran las denuncias, exponer públicamente la falta de formación de la policía, de los jueces. Acompañando juicios. Este es el camino que seguimos, el no dejar de pelear primero por la sanción de leyes, por la creación de espacios y luego por el cumplimiento efectivo, de cada una de esas leyes.

Nos empuja a formarnos y ser formadoras, a proponer proyectos de ley, impulsar campañas de concientización, que emitamos opinión pública, a pelear por ocupar lugares de toma de decisiones, a protagonizar, con seguridad y firmeza, muchas de nosotras estamos donde estamos porque tuvimos a Perla en nuestras vidas.

Dar a conocer todo lo conquistado fue el motor principal de la concreción de esta cátedra libre de género “Camino a la igualdad”. Perla fue una incansable luchadora por los derechos del pueblo

y de las mujeres en particular, por todo esto es que sostenemos con enorme esfuerzo la cátedra libre de género y su lucha con las banderas de los derechos humanos y los derechos de las mujeres y diversidades.

Cierre

Perla era de las imprescindibles, nos animó a conquistar la mitad del cielo. Su aporte a la sociedad Sanjuanina tiene gran importancia no solo para quienes tuvimos el privilegio de tenerla cerca, sino para el conjunto de la sociedad.

En el contexto actual tanto nacional como internacional, donde los derechos humanos se ven vulnerados y las primeras en sufrirlo somos las mujeres, las madres, las hijas, las víctimas de trata, las víctimas de femicidios por la violencia machista de una sociedad patriarcal que tiene mucho por cambiar, que tenemos mucho que reconstruir y trabajar por una sociedad un poco más igualitaria. El legado de Perla toma mayor relevancia, porque ella decía en época de crisis los primeros derechos que vulneran son los conquistados por las mujeres y organismos de derechos humanos.

No estamos dispuestas a bajar los brazos, seguiremos organizadas, trabajando por la unidad, defendiendo lo conquistado y avanzando por lo que falta. Porque somos las semillas que ella supo sembrar, porque nos empoderó a cada una con las que ella tuvo la oportunidad, su ejemplo contagia,

su legado nos fortalece y la tarea que tenemos por delante es mayor, es más fuerte. Por las que estamos, por las que ya no están y por las que vienen.

Conquistaremos la mitad del cielo. Seguiremos trabajando CAMINO A LA IGUALDAD.

Referencias:

Antecedentes de la Catedra libre de género "Camino a la igualdad" 2019, 2021, 2023, 2024 y 2025.

Conclusiones de los Encuentros nacionales de mujeres y encuentros plurinacionales.

Convenciones internacionales de derechos sobre temáticas de género "Belen do Pará".

Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). *Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria*.

Guillén, N. y Molina, A. (2022). "Una aproximación a la epistemología de las prácticas socioeducativas". *Revista de epistemología y ciencias humanas*, Nº 15. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Barreras, L. (2022). *Las prácticas socioeducativas en la Argentina: Experiencias, Desafíos y Comunicación en clave crítica*. Universidad Nacional de Avellaneda.

Construimos Memoria

Julio Illanes

julioyasmin77@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Educación - Memoria - Juventudes

Es un Programa que se enmarca en la conmemoración de los 50 años de la última dictadura cívico-militar argentina iniciada en 1976, período caracterizado por la implementación del terrorismo de Estado, la persecución política, la represión, los secuestros, las desapariciones forzadas y los asesinatos como mecanismos de control y disciplinamiento social. Se trata de una etapa que dejó una huella profunda en la memoria colectiva del pueblo argentino y cuyos efectos continúan interpelando a la sociedad en el presente.

“Una sociedad necesita conocer los hechos históricos, que en este caso han sido ocultados deliberadamente por decisión del poder: es parte de la necesidad de un cuerpo social y su vida democrática producir el conocimiento y el reconocimiento de los hechos sucedidos, aunque sean ominosos, ya que constituyen una parte objetiva del pasado, que realmente sucedió y de la cual deben hacerse cargo los contemporáneos de dichos sucesos para elaborar el duelo histórico social de la tragedia acaecida y hacerla conocer a las generaciones siguientes en función de que solo conociendo el horror, no negándolo, puede superarse, entendiendo por superación el cierre, la clausura de las posibilidades de su repetición,

es decir lograr su supresión histórica a través de la elaboración en la conciencia social de la magnitud de la tragedia” (Algañaraz Soria y Casas, 2011, p. 18).

La propuesta ha consistido en generar un proceso educativo sostenido entre los meses de abril y octubre de 2026, destinado a estudiantes de escuelas secundarias del departamento de Rawson. A través de instancias de formación, diálogo, investigación y producción cultural y artística, el Programa busca promover la construcción de memoria colectiva desde una perspectiva territorial, recuperando las historias de vida de las personas desaparecidas y/o asesinadas vinculadas al departamento.

A partir de la articulación entre la Universidad Nacional de San Juan, el Municipio de Rawson y la agrupación HIJOS, y reconociendo la importancia del trabajo conjunto para la construcción de acciones que promuevan y fortalezcan los derechos humanos, se busca favorecer el acercamiento de la Universidad al territorio y del territorio a la Universidad, entendiendo el acceso al conocimiento, la participación y la construcción colectiva de saberes como dimensiones fundamentales para el ejercicio de los derechos humanos. En este

marco, la agrupación HIJOS tiene un rol central en la transmisión de relatos y experiencias vinculadas al terrorismo de Estado, contribuyendo a la construcción y fortalecimiento de la memoria colectiva. Asimismo, se considera fundamental generar espacios de reflexión y concientización sobre los derechos humanos, entendidos no solo como una cuestión del pasado, sino también como una problemática que interpela al conjunto de la sociedad en el presente. Esta tarea adquiere especial relevancia en contextos atravesados por desigualdades sociales y educativas, donde las limitadas oportunidades de acceso a determinados bienes culturales y educativos refuerzan la importancia de promover instancias de participación, formación y construcción de ciudadanía democrática.

La experiencia desarrollada hasta el momento ha permitido identificar algunos aspectos vinculados a las decisiones político-institucionales que inciden en la implementación de las actividades propuestas. En este sentido, las demoras burocráticas por parte del Ministerio de Educación para la gestión de los permisos de ingreso a las escuelas constituyeron una limitación para el desarrollo de las acciones previstas. No obstante, resulta importante destacar la predisposición y el acompañamiento brindado por los equipos directivos de las distintas escuelas del departamento de Rawson, quienes manifestaron interés por la propuesta. Asimismo, fue recurrente la preocupación expresada respecto de las posibilidades de acceso a la educación superior, especialmente en establecimientos ubicados en zonas periféricas, donde se evidenció la necesidad de fortalecer los vínculos entre la universidad y las

comunidades educativas para ampliar horizontes de formación y garantizar mayores oportunidades para las juventudes.

Resulta pertinente reflexionar, desde los aportes de Paulo Freire, sobre la necesidad de que la sociedad, y particularmente las juventudes, conozcan los hechos históricos ocurridos durante la última dictadura cívico-militar. En un contexto donde las disputas por los sentidos del pasado continúan vigentes, la educación se constituye como una herramienta fundamental para promover procesos de reflexión crítica y participación activa. En este sentido, Freire sostiene que los sectores históricamente excluidos deben ser reconocidos como protagonistas de los procesos educativos, favoreciendo el desarrollo de una conciencia crítica orientada a la transformación social.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y los gobiernos locales cumplen un papel central en la promoción de iniciativas que permitan recuperar memorias territoriales y visibilizar las historias de vida de quienes fueron víctimas del terrorismo de Estado. Estas acciones contribuyen no solo a la preservación de la memoria colectiva, sino también al fortalecimiento de la democracia, la defensa de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía comprometida con los valores de verdad y justicia.

Como sostiene Freire (2004), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. En consonancia con esta perspectiva, la propuesta no busca transmitir un relato acabado sobre el

pasado reciente, sino generar espacios de diálogo, reflexión y producción colectiva de conocimientos que permitan a las juventudes construir miradas críticas sobre la historia, comprender su incidencia en el presente y reafirmar su compromiso con la democracia y los derechos humanos.

Cátedra Libre de Pensamiento Argentino y Latinoamericano “diálogo abierto”

Universidad, territorio y producción colectiva de saberes

Marcelo David Sosa

marcelososa.ar@gmail.com

Ileana Marina Chirinos Escudero

ileanachirinos@hotmail.com

Sergio Ruben Garis

garissergio@gmail.com

Matias Omar Muñoz

matiasomarmunoz@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

Territorio - Diálogo Comunitario

Pensamiento Crítico

Este trabajo presenta la fundamentación teórica, metodológica y operativa para la implementación de la Cátedra Libre de Pensamiento Argentino y Latinoamericano “Diálogo Abierto” en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Como institución pública comprometida con la construcción democrática del conocimiento, la ampliación de derechos y el fortalecimiento del pensamiento crítico, la Universidad asume la responsabilidad de generar un ámbito permanente de reflexión, intercambio y producción colectiva de saberes vinculados con problemáticas sociales, culturales, históricas, educativas, políticas y tecnológicas contemporáneas.

La propuesta parte de una perspectiva latinoamericana, situada e interdisciplinaria, entendiendo que el conocimiento se construye mediante el diálogo entre diferentes sujetos, experiencias y formas de interpretar la realidad. Desde esta perspectiva, la relación entre universidad y territorio no se concibe como una transferencia unidireccional de conocimientos desde el ámbito académico hacia la comunidad, sino como un proceso de intercambio, participación y construcción colectiva de saberes (Freire, 1973; De Sousa Santos, 2007).

La Cátedra estará abierta a estudiantes, docentes, investigadores, graduados, organizaciones sociales, instituciones educativas, espacios culturales, colectivos territoriales, referentes comunitarios, profesionales y ciudadanía interesada. Asimismo, de acuerdo con las problemáticas abordadas en cada encuentro, se promoverá especialmente la participación de actores territoriales vinculados con las temáticas seleccionadas, reconociendo sus experiencias y conocimientos como aportes relevantes para la reflexión universitaria.

El diálogo Universidad-Territorio se implementará a través de encuentros periódicos y mediante modalidades flexibles de trabajo tales como conversatorios, paneles, exposiciones introductorias, debates abiertos, talleres, intercambios participativos y actividades de reflexión colectiva. Los encuentros serán prioritariamente presenciales, con posibilidad de transmisión y participación virtual, y procurarán articular aportes académicos con experiencias sociales, institucionales y territoriales. De este modo, los participantes no serán considerados únicamente receptores de contenidos, sino sujetos activos en la discusión y construcción del conocimiento.

La Cátedra abordará temáticas relacionadas con cultura e identidad, educación, historia local, argentina y latinoamericana, ciudadanía y democracia, desigualdad social, territorio y comunidad, género y diversidad, tecnología y sociedad, vida cotidiana, subjetividades y universidad pública. Estos ejes funcionarán como marcos generales abiertos a problemáticas emergentes planteadas por la propia comunidad y por los actores participantes.

Desde esta perspectiva, “Diálogo Abierto” procura consolidarse como un dispositivo institucional de articulación entre universidad y territorio que reconozca la pluralidad de saberes y voces presentes en la sociedad, fortalezca la función social de la universidad pública y genere espacios democráticos para analizar críticamente los desafíos contemporáneos. La propuesta busca, de esta manera, contribuir a una construcción situada y colectiva del conocimiento, fortaleciendo la vinculación entre universidad, comunidad y ampliación de derechos.

Referencias

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, Plural Editores.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.
- UNESCO-IESALC. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*.

Construimos Memoria

Yasmin Nahir Julio Illanes

nahirillanes22@gmail.com

Centro de Vinculación Universitario | San Juan

Palabras clave:

Educación - Memoria - Juventudes

El presente Programa constituye una iniciativa impulsada por el Municipio de Rawson, a través del Centro de Vinculación Universitario, en el marco de la conmemoración de los 50 años de la última dictadura cívico-militar argentina iniciada en 1976. La propuesta surge del compromiso institucional con la promoción de los derechos humanos, la construcción de memoria colectiva y el fortalecimiento de los valores democráticos en el ámbito local. Este período histórico estuvo caracterizado por la implementación del terrorismo de Estado, la persecución política, la represión, los secuestros, las desapariciones forzadas y los asesinatos como mecanismos de control y disciplinamiento social. Se trata de una etapa que dejó una huella profunda en la memoria colectiva del pueblo argentino y cuyos efectos continúan interpelando a la sociedad en el presente.

“Una sociedad necesita conocer los hechos históricos, que en este caso han sido ocultados deliberadamente por decisión del poder: es parte de la necesidad de un cuerpo social y su vida democrática producir el conocimiento y el reconocimiento de los hechos sucedidos, aunque sean ominosos, ya que constituyen una parte objetiva del pasado, que realmente sucedió y de

la cual deben hacerse cargo los contemporáneos de dichos sucesos para elaborar el duelo histórico social de la tragedia acaecida y hacerla conocer a las generaciones siguientes en función de que solo conociendo el horror, no negándolo, puede superarse, entendiendo por superación el cierre, la clausura de las posibilidades de su repetición, es decir lograr su supresión histórica a través de la elaboración en la conciencia social de la magnitud de la tragedia” (Algañaraz Soria y Casas, 2011, p. 18).

La propuesta, promovida por el Municipio de Rawson en articulación con la Universidad Nacional de San Juan y la agrupación HIJOS, ha consistido en generar un proceso educativo sostenido entre los meses de abril y octubre de 2026, destinado a estudiantes de escuelas secundarias del departamento. A través de instancias de formación, diálogo, investigación y producción cultural y artística, el Programa busca promover la construcción de memoria colectiva desde una perspectiva territorial, recuperando las historias de vida de las personas desaparecidas y/o asesinadas vinculadas a Rawson.

A partir de la articulación entre la Universidad Nacional de San Juan, el Municipio de Rawson y la

agrupación HIJOS, y reconociendo la importancia del trabajo conjunto para la construcción de acciones que promuevan y fortalezcan los derechos humanos, se busca favorecer el acercamiento de la Universidad al territorio y del territorio a la Universidad, entendiendo el acceso al conocimiento, la participación y la construcción colectiva de saberes como dimensiones fundamentales para el ejercicio de los derechos humanos. En este marco, el Municipio de Rawson asume un papel central al reconocer las necesidades y particularidades del territorio. Este reconocimiento, impulsa acciones articuladas con distintos actores sociales e institucionales. En este sentido, la agrupación HIJOS cumple un rol fundamental en la transmisión de relatos y experiencias vinculadas al terrorismo de Estado, contribuyendo a la construcción y fortalecimiento de la memoria colectiva desde las voces de quienes han sostenido históricamente las luchas por la verdad y la justicia. Las tareas en conjunto adquieren especial relevancia en contextos atravesados por desigualdades sociales y educativas, donde las limitadas oportunidades de acceso a determinados bienes culturales y educativos refuerzan la importancia de promover instancias de participación, formación y construcción de ciudadanía democrática.

La experiencia se analiza desde una posición de participación directa en el proceso, en tanto quien escribe se desempeña como pasante del Centro de Vinculación Universitario y coordinadora del Programa, estudiante de la Universidad Nacional de San Juan e integrante de los espacios territoriales vinculados al Municipio de Rawson. A partir de lo dicho la condición simultánea de estudiante

universitaria e integrante de un espacio de trabajo territorial en el Municipio de Rawson favorece una perspectiva situada para el análisis de los procesos de articulación institucional, las demandas emergentes del territorio y las posibilidades de intervención desde la universidad en diálogo con la comunidad. Frente a esto, el avance hasta el momento ha permitido identificar algunos aspectos vinculados a las decisiones político-institucionales que inciden en la implementación de las actividades propuestas. En este sentido, las demoras burocráticas por parte del Ministerio de Educación para la gestión de los permisos de ingreso a las escuelas constituyeron una limitación para el desarrollo de las acciones previstas. No obstante, resulta importante destacar la predisposición y el acompañamiento brindado por los equipos directivos de las distintas escuelas del departamento de Rawson, quienes manifestaron interés por la propuesta. Asimismo, fue recurrente la preocupación expresada respecto de las posibilidades de acceso a la educación superior, especialmente en establecimientos ubicados en zonas periféricas, donde se evidenció la necesidad de fortalecer los vínculos entre la universidad y las comunidades educativas para ampliar horizontes de formación y garantizar mayores oportunidades para las juventudes.

Resulta pertinente reflexionar también, desde los aportes de Paulo Freire, sobre la necesidad de que la sociedad, y particularmente las juventudes, conozcan los hechos históricos ocurridos durante la última dictadura cívico-militar. En un contexto donde las disputas por los sentidos del pasado continúan vigentes, la educación se constituye

como una herramienta fundamental para promover procesos de reflexión crítica y participación activa. En este sentido, Freire sostiene que los sectores históricamente excluidos deben ser reconocidos como protagonistas de los procesos educativos, favoreciendo el desarrollo de una conciencia crítica orientada a la transformación social.

Como sostiene Freire (2004), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. En consonancia con esta perspectiva, la propuesta no busca transmitir un relato acabado sobre el pasado reciente, sino generar espacios de diálogo, reflexión y producción colectiva y creativa de conocimientos que permitan a las juventudes construir miradas críticas sobre la historia, comprender su incidencia en el presente y reafirmar su compromiso con la democracia y los derechos humanos.

Hacer comunidad como coalición

María Dolores Córdoba

dolocordoba656@gmail.com

Marco David Moroni

marcodmoroni@gmail.com

Ailin de la Paz Reus

ailin.reusl@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Comunidad Coalición - Afectos - Materialidad
Transfeminismos - Territorios*

Introducción: producir lo común en condiciones de intemperie

Este trabajo se propone como un instrumento para el debate a partir del proceso de organización de bingos solidarios orientados a la construcción del baño de Irma -adulta mayor trans e integrante de ATTTA San Juan-. En particular, el Trava Bingo realizado el 18 de abril de 2026 se inscribe en un proceso más amplio que articula acciones solidarias, organización territorial, producción de vínculos y disputas por condiciones materiales de existencia.

El problema que organiza esta reflexión puede formularse del siguiente modo: ¿cómo se produce lo común cuando no hay garantías materiales, ni unidad previa, ni marcos estables de articulación política? El objetivo es explorar esta pregunta a partir de una experiencia concreta, poniendo en juego herramientas conceptuales que habiliten replicar y multiplicar prácticas territoriales.

En este marco, nuestra hipótesis de trabajo -entendida como una herramienta abierta a revisión- es que la comunidad no constituye un punto de partida ni un horizonte de unidad idílica. Al contrario, es el efecto contingente, situado y

transitorio de prácticas de coalición que logran sostenerse en la materialidad, los afectos y las diferencias -de trayectorias militantes, posiciones socioeconómicas y experiencias corporales travesti, trans y cis- de quienes participan.

La coalición como práctica: articular sin borrar las diferencias

Siguiendo a María Lugones, la política puede pensarse no desde identidades homogéneas, sino desde la construcción de coaliciones: articulaciones situadas entre sujetxs que no comparten necesariamente trayectorias, condiciones materiales ni horizontes políticos comunes. En este marco, la diferencia remite a posiciones desiguales en la estructura social, trayectorias militantes diversas, experiencias corporales situadas y economías afectivas heterogéneas.

La coalición no resuelve estas diferencias ni las subsume en una unidad superior; más bien las pone a trabajar, habilitando formas de vínculo que no

descansan en el consenso, sino en la posibilidad de sostener articulaciones parciales en torno a problemas concretos.

Frente a la urgencia territorial, la pregunta que nos guía no se agota en la abstracción teórica, sino que busca interrogar las ventajas tácticas y estratégicas de la coalición. La ventaja principal se apoya en desplazar la idea de comunidad como unidad armónica hacia una noción de lo común como un proceso inestable, un arreglo contingente y una configuración situada de relaciones donde se pueden activar respuestas materiales inmediatas sin exigir la disolución de las identidades de base.

Estrategias en un presente reconfigurado: el bingo como denuncia

El proceso de organización de los bingos se inscribe en un contexto marcado por transformaciones profundas en las condiciones de la política: la desarticulación de marcos de consenso en torno a los derechos, la intensificación de la precarización y la emergencia de formas de gubernamentalidad neoliberal con rasgos autoritarios reconfiguran el campo de acción.

En este escenario, se vuelve indispensable discutir cómo enunciamos lo que hacemos cuando el Estado no responde. Aquí es donde emerge la potencia del bingo como una tecnología política de denuncia: el evento no opera como un mero paliativo, sino como un dispositivo para visibilizar de forma contundente la

ausencia estatal. Lejos de aliviarle la responsabilidad al Estado al resolver de manera autónoma lo que las instituciones ignoran, estas prácticas territoriales exponen activamente la negligencia oficial a través de la organización colectiva.

Las tensiones entre la transformación estructural y la resolución de urgencias cotidianas no aparecen como obstáculos a resolver, sino como zonas productivas y contradicciones que configuran el campo mismo de la acción política, abriendo la pregunta: ¿cuál es la maquinaria que podemos construir hoy para arrancarle al neoliberalismo tecno-fascista la potencia de la creación, la alegría de vivir y la convicción de que podemos?

Producción de saberes y transformación de sensibilidades

Las prácticas analizadas no solo intervienen sobre condiciones materiales, sino que también producen saberes situados y transformaciones en los modos de percibir determinados problemas. La experiencia de las Socorristas en Red resulta un antecedente clave en este sentido: sus prácticas de acompañamiento no solo resolvieron situaciones concretas, sino que produjeron conocimiento situado y transformaciones en los regímenes afectivos asociados al aborto, rompiendo su vinculación exclusiva con la culpa y habilitando su inscripción en tramas de cuidado.

En diálogo con Sara Ahmed, estas dinámicas pueden entenderse como configuraciones y reconfiguraciones de las economías afectivas que organizan lo político. En la experiencia de los bingos solidarios se producen desplazamientos análogos. Así como el socorrismo modificó la percepción del aborto, el bingo desplaza las imágenes sociales sobre las vejez y corporalidades travesti-trans: de recibir una mirada victimizante o deshumanizada, se las resitúa en la clave de la potencia colectiva, la autogestión y la producción activa de dignidad.

Materialidad, límites y condiciones de humanidad

El punto de partida del proceso -la falta de un baño en la casa de Irma- sitúa la discusión en una dimensión material ineludible. Las condiciones de vida no son un telón de fondo, sino el terreno mismo en el que se despliega la política. Sin embargo, el hecho de que el objetivo de la obra no se haya completado aún introduce una dimensión clave: el límite económico estructural y la desigual distribución de recursos.

Lejos de invalidar la experiencia, estos límites forman parte de las condiciones reales de producción de lo común. Siguiendo a María Lugones, la colonialidad del género permite comprender los procesos históricos de deshumanización que definen qué vidas son reconocidas como plenamente humanas. En

este marco, la construcción del baño excede lo habitacional: no solo mejora las condiciones materiales de existencia, sino que incide directamente en las condiciones de reconocimiento y dignidad. Las prácticas analizadas intervienen directamente en las condiciones bajo las cuales ciertas vidas pueden ser vividas como tales.

Política, placer y escena: deseo, memoria y goce militante

La dimensión festiva de los bingos -los shows drags, la música, el baile y el perreo- no constituye un elemento accesorio ni meramente recreativo, sino que se erige como un espacio de producción política específico. Estas prácticas habilitan formas de encuentro corporal, circulación de afectos y lazos que, en lugar de representar una comunidad preexistente, contribuyen a configurarla temporalmente.

Estas formas festivas de producción de comunidad poseen además genealogías fundamentales dentro del activismo sexodisidente y transfeminista, conectando la fiesta como una herramienta de supervivencia histórica de las disidencias. Históricamente, la noche, el baile, el yiro o el encuentro nocturno funcionaron no como el exterior de la política, sino como formas específicas de resistencia y producción colectiva de existencia ante la hostilidad del entorno.

Esto abre una línea de reflexión en torno al vínculo indispensable entre el deseo, la alegría política y las políticas afectivas. En un contexto tan doloroso y adverso como el actual, cabe plantear una pregunta ética y metodológica crucial: ¿se puede sostener la lucha sin placer? En términos cercanos a Baruch Spinoza, estas prácticas demuestran que operar desde la alegría funciona como un aumento de la potencia de actuar, convirtiendo al goce colectivo en el motor indispensable de la persistencia militante.

Afectos, memoria y “salud como producción de vida”

Los afectos no son elementos espontáneos ni naturales, sino producciones colectivas: crear afectos que nos sitúen en una posición de lazo, confianza y compromiso es hacer comunidad. Siguiendo a Sara Ahmed, actúan como fuerzas que orientan los cuerpos y organizan lo colectivo. A esta dimensión se suma la memoria transfeminista, que funciona como una “infraestructura afectiva” que hace posible la continuidad de determinadas prácticas políticas en contextos de desgaste y fragmentación. Las memorias disidentes aparecen como una reserva sensible para la construcción de coaliciones presentes.

En el contexto actual, la noción de derechos aparece fuertemente tensionada. Si partimos del diagnóstico de que el concepto tradicional de “derecho” ya no

convoca de manera efectiva a las mayorías -debido a discursos conservadores que los instalan como supuestos privilegios-, se vuelve central interrogar qué afectos fueron los que realmente movilizaron a las personas hacia el bingo. No fue la demanda abstracta de una ley, sino la activación de la bronca, la fiesta, la solidaridad, el deseo y el cuidado mutuo lo que logró aglutinar voluntades.

Cuando la apelación institucional parece quedar trunca, es vital ensayar otros modos de enunciación: la salud como producción de vida, sea garantizada por el Estado o que haya que arrancarla a la intemperie. Como sugiere Nicolás Cuello retomando a Raymond Williams, se vuelve fundamental pensar cómo sentir esta época y atender a los afectos como “destellos de vida social aún en curso”. Prácticas aparentemente “menores” como un bingo o una red de cuidado son modos de producir sensibilidad colectiva, cercanía y formas contingentes de lo común.

A modo de cierre: saberes situados y posicionalidad fronteriza para un territorio habitable

Para cerrar, entendemos que las tramas entre la universidad y el territorio no se configuran de manera lineal, ni cuando la academia pretende ir a “extender” o “llevar” un saber a una comunidad abstracta. Todo el activismo político y la gesta del Trava Bingo nacieron orgánicamente desde los

movimientos transfeministas locales, no desde un programa institucional.

El valor de esta intervención radica en asumir una posicionalidad fronteriza, recuperando a Gloria Anzaldúa para pensar el habitar los límites, los tránsitos y las tensiones entre el movimiento social y la institución universitaria. Al escribir esto, elegimos corrernos de la ilusión de la neutralidad académica para producir lo que Donna Haraway define como saberes situados: un conocimiento que no se pretende universal ni desapegado, sino que se asume encarnado, implicado y afectivamente comprometido con la experiencia de la que formamos parte. Es el movimiento territorial el que le enseña a la universidad cómo se produce lo común en condiciones de intemperie.

El Trava Bingo no resolvió de manera definitiva las deudas estructurales de la vivienda para las personas travestis trans, pero funcionó como una infraestructura afectiva que transformó el desamparo en potencia de contacto.

Frente a la pasión fascista por negar el derecho a existir de determinadas identidades, disputar la sociabilidad, el cuidado mutuo y la alegría compartida desde el activismo es nuestra forma de radicalizar la democracia, inventando -de manera contingente y transitoria- un territorio que valga la pena ser habitado.

Referencias

- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Traducciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lugones, M. (2024). *Colonialidad y género*. Editorial Prole.
- Anzaldúa, G. (2015). *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza*. Traducciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Documental Social Comunitario

Luciana María Melto

meltoluciana@gmail.com

Florencia Pereyra Sanchez

florenciapereyrasanchez@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Documental - Derechos Humanos

Memorias sociales

La experiencia que compartimos se centra en la producción de documentales sociales comunitarios como praxis que nos ha permitido fortalecer los procesos de formación en Comunicación Social (FCH/UNSL) y las articulaciones con espacios barriales y colectivos de sectores populares desde el campo de la comunicación comunitaria.

Se enmarca en una Práctica Sociocomunitaria en DDHH (PSC en DDHH) en la asignatura Comunicación Audiovisual y actualmente involucra también diversos proyectos de extensión que buscan realizar documentales y organizar muestras de cine comunitario.

El recorrido que venimos haciendo nos interpela como docentes formadoras de comunicadores/as y como comunicadoras audiovisuales interesadas en generar narrativas valiosas para la organización social local. En ese sentido, nos moviliza pensar el documental social comunitario como estrategia comunicacional que contribuye a las organizaciones sociales en la visibilización y documentación de sus resistencias en el presente y en la construcción de memorias sociales de los sectores populares en San Luis.

Esta experiencia forma parte de un proceso colectivo mayor de la Facultad de Ciencias Humanas que tiene como política institucional fortalecer los vínculos con los sectores populares y curricularizar propuestas de formación con y desde los territorios en perspectiva de derechos humanos. Un recorrido institucional cuyo núcleo articulador es la estructura del Centro de Prácticas Pedagógicas Sociocomunitarias (CPPSC), que tiene entre sus objetivos promover la curricularización de las PSC en DDHH.

Se concibe el trabajo territorial y los derechos humanos como dimensiones indisociables de un mismo proceso de pensar e intervenir la realidad para transformarla. En torno a los derechos humanos se entienden como un campo de contenidos y de prácticas que no pueden ser pensados en abstracto, por fuera de contextos sociales concretos en los que se disputan desde condiciones de desigualdad de distintos sectores.

Estas propuestas formativas son concebidas como un dispositivo pedagógico emancipador cuyo horizonte político es la formación crítica integral vinculadas a las realidades y saberes de los sectores populares. Buscan ser procesos formativos

concientizadores en los que docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad nos interpelamos desde la realidad de los y las otros/as.

Entramados teóricos que sustentan la praxis

El documental social tiene una larga trayectoria como parte de las luchas colectivas y la defensa de los derechos humanos en nuestro país. Estos procesos tuvieron vínculos importantes con la universidad pública desde su rol social de contribuir al fortalecimiento de democracias participativas, equidad social y condiciones dignas de vida para todos los pueblos. Desde los inicios, la Escuela Documental de Santa Fé (1956) fundada por Fernando Birri en la Universidad del Litoral, tuvo como sentido prioritario narrar la realidad de los sectores populares, desde temáticas y estéticas desplazadas por la comunicación hegemónica. Los procesos participativos de las comunidades junto con equipos técnicos de docentes, estudiantes y egresados/as caracterizó estas producciones.

Vinelli (2014), propone pensar la comunicación alternativa, comunitaria y popular, como un conjunto heterogéneo de experiencias que responden a formas, estéticas y objetivos que tensionan el modelo hegemónico de producción y circulación de contenidos. Lo que permite comprenderlas dentro de un mismo modelo de comunicación refieren a la disputa de poder desde la visibilización, la

construcción de memorias de las resistencias y la participación de otros sectores sociales en las definiciones de los modos de representación.

Esta perspectiva asume la comunicación como un derecho que se ejerce tanto en el acceso como en la posibilidad de participación del discurso público. A su vez, la concepción de comunicación no se circunscribe a la circulación de mensajes, sino que se entiende como una dimensión constitutiva de los seres humanos que hace posible lo social en el desarrollo de la cultura (Huergo, 2002; Schmucler, 1997)

Documentar el presente y sus luchas ha sido una preocupación del documental social comunitario y del arte para la transformación social. Registrar, generar archivos y experiencias que contengan los testimonios en primera persona, es ir configurando territorios de memorias desde el presente, en los que se reinventan modos de transmisión de sentidos sociales valiosos a las futuras generaciones. También es una estrategia para construir lo común y revitalizar lazos sociales en contextos de vulneración. Distintos activismos surgen en el cruce de memoria, comunicación y ddhh.

Jelins (2001) pone de manifiesto la necesidad de concebir las memorias en plural, como espacio de disputa y no de homogeneidad en las interpretaciones de lo social. Los estudios sobre Memorias, acuerdan sobre la imposibilidad de pensarlas como una cosa externa a los/las sujetos/as y a las relaciones sociales que les atraviesan en marcos culturales particulares (Jelin, 2001; Pollak, 1989; Catela Da Silva, 2014). Las memorias son una construcción social en las que se imbrican

inseparablemente lo individual y lo colectivo, lo simbólico y su expresión en múltiples materialidades que son soportes, activadores y vehículos para su transmisión.

Sobre la experiencia

Desde el año 2015 la asignatura se organiza en torno a la producción de contenidos audiovisuales comunitarios, entendiendo la comunicación desde una mirada compleja que implica la construcción de sentidos, de saberes, prácticas y vínculos que hacen a la vida colectiva atravesada por conflictos y consensos. Las narrativas audiovisuales son parte de estos procesos y se configuran como estrategias que buscan disputar sentidos e intervenir en la realidad social.

Como materia somos parte de la línea de Curricularización del CPPSC desde sus inicios (2016), lo que ha potenciado la emergencia de proyectos audiovisuales significativos desde las necesidades y sentidos de la organización territorial local. También ha hecho posible acompañar el tiempo que demanda la familiarización (Montero, 2006) en términos de la psicología comunitaria, con los tiempos condensados de la organización académica curricular.

En nuestra experiencia, dos procesos fueron tomando forma en momentos diferentes: la producción de documentales y los espacios de socialización. La mayor parte de la experiencia

se concentró en acciones que para la realización audiovisual. Más recientemente ha tomado fuerza la articulación intersectorial para generar espacios de exhibición, entendidos como instancias de reflexión y deliberación que movilicen una comprensión política de la realidad (De la Puente y Russo, 2007)

En el contexto local los sectores populares se encuentran con limitadas posibilidades de participar en la construcción de discursos audiovisuales desde sus propias voces e intereses. La provincia presenta un contexto de medios concentrado y precarizado, con una fuerte presencia del sector estatal de impronta gubernamental (Becerra, 2013) y una cantidad acotada de pequeñas productoras privadas comerciales. Por ello, es un desafío de la comunicación comunitaria/popular promover circuitos de circulación de otras narrativas que permita el reconocimiento de las tramas de la organización social.

Breve memoria de articulación socioterritorial

Una breve memoria de la articulación socioterritorial permitirá mapear y reconocer actores/as, preocupaciones y modos de organizarse y generar resistencias en nuestra ciudad. A la vez, esta suerte de retrospectiva de lo hecho posibilita evidenciar los sentidos pedagógicos que fuimos fortaleciendo para pensar diversas dimensiones presentes en los procesos de formación con los sectores populares:

formación disciplinar, formación política y formación popular (Enriquez y Figueroa, 2014)

La primera producción comunitaria (2014) se realizó en la zona norte de la ciudad con trabajadores/as del Centro de Salud Ramón Carrillo quienes sostenían la concepción de la salud colectiva.

Los audiovisuales recuperan los modos de organización participativos y las concepciones contrahegemónicas sobre la salud-enfermedad, desde los márgenes de autonomía que permiten las instituciones públicas. Una de las grupalidades que participaron fue Crónicas en Movimiento, integrada por vecinas usuarias del sistema de salud con enfermedades crónicas.

En 2015 trabajamos con Mujeres de Pié del barrio Pucará en la zona sur. Se realizaron videos para las redes sociales. Como aprendizaje fue significativo el contacto de les estudiantes con los modos de organización y las estrategias que se daban las mujeres para generar un espacio/tiempo de cuidado y desarrollo personal, que les permitió una nueva identidad política.

En 2016 iniciamos el ciclo “El barrio cuenta” realizando dos capítulos con vecinas del Aeroferro y la organización La Casita Cultural. Un capítulo narra el reclamo por el centro de salud en la zona y el otro recupera la identidad de la organización en el barrio. De esta experiencia ponemos en valor el dispositivo de acercamiento al barrio coordinado por una docente formada en educación popular. El relevamiento del barrio desde las experiencias sensitivas que generaba el espacio no conocido despertó una sensibilidad de registro del espacio que se evidenció en los audiovisuales.

En el 2017 trabajamos en la zona oeste en el barrio Sargento Cabral y Rawson, a través del Grupo de Educación Popular Minga. Se realiza el tercer capítulo del barrio cuenta con la historia de la murga Angelitos Malones, y dos videos del comedor y la juegoteca para las infancias.

En 2018 realizamos PSC en DDHH con espacios que integran el CPPSC: La Chispa, feria de economía Social y Solidaria; la línea de géneros y sexualidades y un grupo de productores de verduras orgánicas. Se dió en una coyuntura particular de lucha docente, que culminó con paros y toma en las universidades de todo el país. En ese contexto fue relevante cargar de sentido las PSC en DDHH y el funcionamiento asambleario del Centro de Prácticas como propuesta política desde la universidad pública.

En el 2023, pospandemia retomamos la propuesta trabajando con Activismo Disca enmarcados nuevamente como asignatura entramada al Centro. Activismo Disca es una organización autónoma que reclaman y visibilizan vulneraciones de derechos, fundamentalmente en el acceso al espacio público y actividades sociales en la adultez. Se realizó el documental Activismo disca, un puerto accesible el cual participó durante el año 2024 del X Festival Invicines, el cine de les invicibles en la ciudad de Córdoba, marcando un hito importante tanto en la articulación social como en la planificación de tareas, ya que incorporamos la participación en proyecciones y festivales como línea de acción específica.

El viaje a Córdoba duró un día intenso y estuvo cargado de aprendizajes y huellas subjetivas. Participamos docentes, estudiantes e integrantes de la organización. Germán, uno de los protagonistas,

no pudo ir al viaje porque estuvo hospitalizado y falleció en esos días. Participó Miguel, un adulto con movilidad reducida y su mamá. A sus 46 años fue su primer viaje fuera de San Luis y todo lo alegraba. Habitar la ciudad con la silla de ruedas, rústica y pesada, significó experimentar en carne propia el esfuerzo que implica superar las barreras físicas y hacerse paso en el espacio público para acceder al derecho de participar en aspectos cotidianos de la vida. La discapacidad sumada a la pobreza profundiza las desigualdades. Lo que habíamos conocido desde el testimonio y desde las reflexiones nos atravesaba el cuerpo.

La participación de las estudiantes en los espacios de formación y socialización del Invicines fue un aspecto de relevancia en la formación que excede el cursado de la materia.

Durante el 2024 articulamos la producción con docentes y estudiantes de primer año de la carrera de Educación Especial, produciendo entrevistas testimoniales de personas en situación de discapacidad para ser proyectadas en las Jornadas de Educación Especial.

En el 2025 iniciamos el ciclo sobre DDHH, logrando producir 3 cortometrajes sobre temáticas de interés de las estudiantes: Ecos de Malvinas, el sonido del después; Ausencias de una identidad, sobre familiares de desaparecidos y El después de la Ley: nuevas conquistas, sobre las demandas de cumplimiento e implementación de la IVE.

A partir del contacto con Invicines el año anterior, en el 2025 participaron nuevamente producciones de la asignatura en las muestras oficiales de Córdoba y

logramos organizar en San Luis la primera ventana del interior con proyecciones nacionales y locales.

Durante el segundo cuatrimestre, realizamos la PSC en DDHH participando en las jornadas Pedagogías Decoloniales organizada desde la cátedra de Antropología junto a comunidades originarias Huarpes y afrodescendientes. La jornada buscó repensar las efemérides del 11 de octubre, último día de libertad de Abya Yala y el 8 de noviembre, día nacional de los y las afroargentinos/as y recibió más de 200 estudiantes de escuelas primarias y secundarias en diversos talleres. La actividad tuvo la particularidad de articular materias de los tres Departamentos de la Facultad, proyectos de extensión y programas de la UNSL logrando un abordaje interdisciplinario e intersectorial de la demanda de la comunidad.

En esa experiencia organizamos con estudiantes e integrantes de la comunidad Huarpe un taller que problematiza el racismo y discriminación en narrativas audiovisuales que reproducen estereotipos y representaciones de la Argentina blanca.

De este evento surge la producción del documental Descolonizar el aula, en el que se reconstruye los sentidos de la Jornada y se recuperan reflexiones en torno a los modos de trabajo comprometido entre universidad y comunidad.

Actualmente articulamos con la Asamblea ciudadana en defensa del bosque Vulpiani, quienes durante el año 2024 realizaron un acampe para detener una obra que proponía construir un complejo comercial sobre la última zona de monte nativo de Juana Koslay. La Asamblea está reclamando la protección de las 12 hectáreas como reserva municipal.

También nos vinculamos con Apacheta, un grupo de varones que reflexionan sobre otras formas de masculinidad por fuera de los mandatos patriarcales y buscan interpelar a los jóvenes.

En cuanto a la exhibición, formalizamos el vínculo con Invicines manteniendo la organización de la ventana del interior en San Luis y entablamos vínculos con productoras de documental independiente de Buenos Aires.

Al comienzo los derechos humanos se vinculaban a la perspectiva de comunicación pero luego fue tomando mayores carnaduras, pudiendo pensar la producción del contenido como praxis en la que se construyen saberes, se reconocen las tramas de organización social y se potencia la identidad de los espacios en resistencia a la vulneración de derechos.

Niñeces indígenas, alfabetización y DDHH

Rocío del Valle Carmona Paredes

proferociocarmonaparedes@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

La presente ponencia recupera algunos resultados de una investigación desarrollada en el marco de una Beca CICITCA (Estudiante Avanzado) de la Universidad Nacional de San Juan, orientada a conocer y analizar los procesos de alfabetización inicial de niños y niñas indígenas pertenecientes a comunidades Guarpes de la provincia de San Juan. Si bien el estudio se centra en las dinámicas de apropiación del conocimiento escolar durante los primeros años de escolarización, la investigación permite reflexionar sobre problemáticas más amplias vinculadas a la garantía de los Derechos Humanos de las niñeces indígenas en contextos atravesados por desigualdades históricas, territoriales y culturales.

El trabajo se desarrolló en territorios de relegación donde se encuentran comunidades indígenas localizadas en los departamentos de Caucete y Sarmiento. Desde un enfoque interpretativo y una metodología de convergencia que articuló estrategias cualitativas y cuantitativas, se trabajó con estudiantes, docentes y familiares (pertenecientes al Primer Ciclo del Nivel Primario) recuperando las voces y experiencias de los distintos actores involucrados en los procesos educativos.

La investigación parte de reconocer que las niñeces indígenas constituyen sujetos de derecho y que la educación no puede reducirse únicamente al acceso y permanencia dentro del sistema escolar. La garantía efectiva del derecho a la educación implica también el reconocimiento de las identidades culturales, los saberes comunitarios, las memorias colectivas y las formas propias de comprender y habitar el mundo. En este sentido, el estudio dialoga con los marcos normativos nacionales que reconocen los derechos de los Pueblos Indígenas y la necesidad de promover propuestas educativas interculturales que respeten y fortalezcan sus pautas culturales, lenguas, cosmovisiones e identidades.

Los hallazgos permiten advertir que las condiciones de desigualdad presentes en los territorios abordados impactan en las trayectorias educativas de niños y niñas indígenas y condicionan sus oportunidades de apropiación de los conocimientos escolares. Asimismo, se identifican tensiones entre los saberes legitimados por la cultura escolar y aquellos conocimientos contruidos y transmitidos históricamente por las comunidades. Las voces recuperadas evidencian que los saberes ancestrales continúan ocupando espacios marginales dentro de

Palabras clave:

Alfabetización - Derechos Humanos - Niñeces

muchas prácticas educativas, reproduciendo formas de invisibilización cultural e histórica que afectan los procesos de reconocimiento identitario.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, esta situación invita a problematizar no sólo las desigualdades materiales que atraviesan las experiencias educativas, sino también las formas en que determinadas culturas, conocimientos y memorias son reconocidas o excluidas dentro de la sistematización educativa. En este marco, la alfabetización inicial se presenta como un espacio privilegiado para observar las disputas en torno a qué conocimientos adquieren legitimidad, qué identidades son reconocidas y qué voces encuentran lugar dentro de los procesos educativos.

Sin embargo, la investigación también recupera prácticas de transmisión cultural, estrategias comunitarias y vínculos intergeneracionales que sostienen la memoria colectiva y la continuidad de saberes ancestrales. Estas experiencias permiten reconocer a las comunidades indígenas como productoras de conocimiento y como actores fundamentales en la construcción de propuestas educativas culturalmente pertinentes y socialmente justas.

Finalmente, se sostiene que la garantía efectiva de los Derechos Humanos de las niñeces indígenas requiere fortalecer las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, promover formas de justicia curricular y avanzar hacia modelos educativos que articulen escuela, comunidad y territorio. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica no constituye únicamente un desafío pedagógico, sino una condición

indispensable para la construcción de sociedades más democráticas, equitativas y respetuosas de los derechos de los Pueblos Indígenas.

Referencias

- Diloretto, M.G. (2015). *Políticas públicas y territorios de relegación: La experiencia del Presupuesto Participativo en Arturo Seguí, Gran La Plata*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]
- Fornet-Betancourt, R. (2009). "La filosofía intercultural". En: Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (ed.) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos*. CREA/Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Coordinado por Adriana Serrudo.
- Ley 26.206 de 2006 de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006.

Extensiones Áulicas Universitarias en San Luis

Enrique Rómulo Chiesa Torres

enriquechiesa@sanluis.edu.ar

Marcelo Sosa

marcelososa.ar@gmail.com

Matias Omar Muñoz

matiasomarmunoz@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

*Extensión Áulica - Innovación Territorial
Formación Docente*

El presente trabajo se centra en el desarrollo de un modelo de innovación universitaria situado, basado en la creación y consolidación de extensiones áulicas en localidades del interior de la provincia de San Luis. Estas acciones, impulsadas por la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), buscan ampliar el derecho a la educación superior mediante una presencia efectiva de la universidad en territorios con demanda de formación docente y técnico-profesional y con una oferta académica universitaria históricamente concentrada en otros centros urbanos. Esta perspectiva se inscribe en el reconocimiento de la educación superior como un derecho y en la responsabilidad del Estado de garantizar su acceso (Ley 24.521, 1995), así como en la concepción latinoamericana de la educación superior como bien público social, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados (UNESCO-IESALC, 2018).

La política de extensiones áulicas parte de una lectura situada de las características y necesidades de cada territorio. Frente a distancias geográficas, dificultades para el traslado, demandas específicas de formación y necesidades vinculadas con los sistemas educativos y productivos locales, la presencia universitaria territorial constituye una

estrategia para acercar oportunidades de educación superior y fortalecer el arraigo de quienes desean iniciar o continuar sus trayectorias formativas.

Esta experiencia se materializa en distintas localidades de la provincia. En Tilisarao se implementó el Profesorado Universitario de Educación Inicial; en Unión, el Profesorado Universitario de Educación Primaria; en Naschel, la Tecnicatura Universitaria en Logística; y en San Francisco del Monte de Oro, la Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos. La implementación de estas propuestas se sustenta en procesos de articulación institucional entre la Universidad, gobiernos municipales, actores educativos y comunidades locales, adecuando la oferta académica a las características sociales, educativas y productivas de cada territorio (Universidad Nacional de Villa Mercedes [UNViMe], 2025).

Desde esta perspectiva, las extensiones áulicas no son concebidas únicamente como espacios descentralizados de cursado. Constituyen dispositivos de articulación territorial que posibilitan nuevas relaciones entre universidad y comunidad y favorecen la construcción de respuestas institucionales a problemas y

demandas situadas. Esta concepción dialoga con los desarrollos contemporáneos de la extensión crítica latinoamericana, que reconocen al territorio como una construcción social y promueven relaciones participativas entre actores universitarios y extrauniversitarios en la producción de conocimientos y prácticas de transformación (Erreguerena, 2023).

El modelo se sostiene sobre tres dimensiones principales: justicia educativa territorial, procurando que la distancia geográfica no constituya una barrera para acceder a la educación superior; pertinencia formativa, vinculando las propuestas académicas con características y necesidades de cada comunidad; y articulación interinstitucional, mediante acuerdos y responsabilidades compartidas entre la Universidad, municipios y otros actores del territorio.

La experiencia permite analizar la expansión territorial no sólo en términos de ampliación de la cobertura universitaria, sino como una política institucional vinculada con el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior. La innovación surge, en este sentido, de la capacidad universitaria para leer contextos, establecer vínculos con las comunidades y adaptar sus dispositivos académicos e institucionales para responder a realidades territoriales diversas.

Las extensiones áulicas de la UNViMe representan así una estrategia de democratización del acceso a la educación superior y de fortalecimiento del vínculo entre universidad y territorio. La experiencia propone una universidad pública capaz de proyectarse más allá de sus sedes tradicionales,

articulando conocimiento, formación, demandas sociales y desarrollo local desde una perspectiva de inclusión, compromiso territorial y ampliación de derechos.

Referencias:

- Argentina. Congreso de la Nación. (1995). Ley N° 24.521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC.
- Erreguerena, F. (Coord.). (2023). Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña. CLACSO.
- Universidad Nacional de Villa Mercedes. (2025). Informe de gestión 2024-2025: Principales acciones. UNViMe.

La universidad pública como campo de batalla

Desfinanciamiento y lógicas privatistas en la Argentina del “mileísmo”

Una respuesta territorial y estatal

Camilo Suárez

csuarez@unsj.edu.ar

Analía Ponce

analiavirginiaponce@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Universidad Pública - Privatización

Expansión Territorial

El Estado, lejos de operar como un bloque homogéneo, funciona como un campo de batalla donde se ponen en juego relaciones de fuerza social por la construcción en su seno de una doxa común. Durante la modernidad, el “Estado educador” ejerció el rol de prestador y regulador de la educación del pueblo, con la potestad de seleccionar, excluir y jerarquizar contenidos. Esa función, en sus orígenes en disputa con la Iglesia, hoy está siendo puesta en cuestión por el mercado. Desde esa premisa abordamos los desafíos que enfrenta actualmente el derecho a la universidad en la Argentina, y tomamos como caso testigo a la Delegación Valles Sanjuaninos (DVS en adelante), la política con que la Universidad Nacional de San Juan llevó la educación superior a los departamentos más alejados de la provincia. Allí, donde la presencia universitaria es más reciente y está menos consolidada, las tensiones de la época se vuelven más nítidas.

El ascenso de las nuevas derechas en América Latina reabrió la disputa por el sentido y el financiamiento de la educación pública, y la Argentina ofrece su expresión más aguda: bajo la gestión de Javier Milei, la universidad pública enfrenta el mayor desfinanciamiento del que se tenga registro, acompañado de una ofensiva

discursiva contra lo público y de una despolitización de las desigualdades, que dejan de leerse como un problema a erradicar por el Estado para presentarse como un dato del orden natural de las cosas.

En este marco, nuestra hipótesis sostiene que el desfinanciamiento de la universidad pública no se explica por razones presupuestarias ni por el desinterés del capitalismo actual por la educación superior, sino por la necesidad de privatizar sus lógicas y fines. Desde la asunción a la Presidencia de Javier Milei, se aceleran y profundizan las apuestas de neoliberalización de lo social que agudizan las desigualdades. Entendemos que el riesgo central no se agota en la asfixia financiera, sino en algo más profundo: la subordinación de la universidad a las lógicas del mercado. Frente a este escenario, planteamos que la defensa de lo público exige una respuesta concebida como sistema -territorial y estatal-, que ensayamos a partir del caso de la DVS.

Ese avance del mercado opera, a grandes rasgos, por dos vías. La primera es de carácter exógeno: forzada a procurar recursos por fuera del financiamiento estatal, la universidad queda expuesta a que actores privados o estatales no

universitarios -fundaciones, empresas, organismos, otras jurisdicciones- condicionen su agenda e introduzcan injerencias ajenas al sentido de lo público, a la autonomía universitaria y a la perspectiva de derechos que la orienta. En ese desplazamiento, el Estado abandona su centralidad y la institución arriesga subordinar sus fines a quien la financia. Lo que entra en cuestión es la concepción de la educación superior como bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado, tal como la consagra la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de 2018. Cabe recordar, con Rinesi (2016), que el derecho construye una relación de igualdad entre toda la ciudadanía -algo universal que el Estado está obligado a promover, defender y garantizar-, a diferencia de la mera inclusión, que parte de asumir la desigualdad existente.

La segunda operación, en sintonía con el sentido común de la época, consiste en la adopción de lógicas gerencialistas que, con el argumento de “modernizar” el funcionamiento interno de la universidad, sustituyen los criterios de coordinación y planificación estatal por las del mercado. Filmus (2017) la denomina “privatización endógena”: la “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público adopte mecanismos que usualmente utilizan las empresas” (p. 63). La ideología que sustenta estas visiones lee al Estado como un torpe aparato burocrático e ineficiente y a la empresa privada como el horizonte deseable. En contraste, es útil recuperar la caracterización de Max Weber (1983) de la burocracia estatal como modelo virtuoso y

tecnificado que permite el mayor grado de eficiencia para alcanzar los fines deseados.

Avances y repliegues del neoliberalismo educativo en democracia

Aunque se profundizan a partir de 2023, estas tensiones no nacen con el gobierno de Javier Milei: en democracia, el programa neoliberal en educación reconoce su primera avanzada en los años noventa. La reforma educativa menemista formó parte de una reestructuración del Estado de signo neoliberal, regida por los mandatos de liberalización, desregulación y privatización. Bajo esas coordenadas neoliberales y neoconservadoras se promovieron el ajuste estructural, los mecanismos de evaluación del rendimiento, la transferencia de responsabilidades con centralización del control, la mercantilización de la educación, la lógica meritocrática y un fuerte peso del concepto de equidad, entendido como equiparar para la competencia.

Entre 2003 y 2015 se abre una grieta de esa matriz: el Estado recuperó un rol central mediante la regulación, la inversión y un nutrido conjunto de leyes y programas orientados a garantizar ese derecho, entre ellos la Ley de Educación Nacional, que consagró la educación como bien público y derecho personal y social. La grieta, sin embargo, fue transitoria: la “restauración conservadora” del

gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) implicó un nuevo ciclo de transformaciones económicas, políticas y sociales (Feldfeber, 2020). En el nivel secundario, la llamada “Revolución Educativa” se apoyó en las evaluaciones estandarizadas, el rol central de organismos internacionales, la lógica de mercado y meritocrática, el emprendedurismo y el ajuste presupuestario -lo que Filmus (2017) conceptualiza como “privatización endógena”. Se enfatizó el individuo, el aprendizaje, el mérito y la innovación; se desarticulaban políticas previas implementadas durante el kirchnerismo; se reforzaron relaciones con ONG, think tanks y empresas, retornando a un rol subsidiario del Estado; se redujo el financiamiento y se subejecutaron partidas; en resumen, se promovió la privatización y mercantilización de la educación. En síntesis, mientras en el período 2003-2015 el Estado tiene un rol central, como Estado educador, en el período 2015-2019 se produjo un corrimiento de las responsabilidades sobre la educación.

El gobierno de Milei (2023-actualidad) extrema esa deriva. Gluz, Karolinski y Kesler (2024) lo caracterizan como una derecha radicalizada que reconfigura el campo político-educativo “en base a una propuesta mercantilizadora y antiolecionista sin precedentes” (p. 8), que “acelera y profundiza las apuestas de neoliberalización de lo social que agudizan las desigualdades” (p. 9). El congelamiento presupuestario frente a una inflación de tres dígitos supuso un ajuste real cercano a dos tercios de la función Educación, junto con la subejecución de partidas y la eliminación de instrumentos como el FONID. Entre las escasas iniciativas, la política de vouchers -de difícil aplicación por las características

del federalismo argentino y sin consenso, por ahora, para materializarlo en alguna jurisdicción-, se implementó como subsidio a la matrícula privada, buscando un “efecto simbólico al instaurar este nuevo lenguaje en el horizonte de lo posible” y el efecto material de “fortalecer al sector privado en desmedro del estatal” (p. 20).

Aquí se libra la batalla por la doxa común que anticipábamos. Individualización y mercantilización operan como las dos caras de la misma moneda: la despolitización de las desigualdades, presentadas como “resultado del orden natural de las sociedades”; la destrucción de las intervenciones estatales destinadas a atenuarlas y la devolución a los sujetos de responsabilidades antes asumidas por el Estado (p. 22). En esa clave, la guerra entablada contra la educación pública y sus agentes es el camino que se abre “para el ingreso del sector privado y para mercantilizar toda necesidad social” (p. 23).

Estas disputas, lejos de agotarse en el plano nacional, se inscriben en cada territorio. La universidad pública funciona como una caja de resonancia de la realidad social, y la trayectoria de las carreras en la DVS lo confirma. Las primeras experiencias, a mediados de los noventa, se sostuvieron con subsidios puntuales y fondos condicionados del gobierno nacional, instalaciones cedidas por la provincia y los municipios y hasta aportes de los propios estudiantes, en un esquema precario que reflejaba los desafíos y limitaciones impuestos por el desfinanciamiento educativo de la época. Tras ese ciclo de iniciativas pioneras, el incremento sostenido del presupuesto universitario

desde mediados de la década del 2000 y los programas de expansión de la educación superior de la SPU cambiaron la escala. El Convenio Marco de 2013 entre la Universidad, la SPU, la Provincia de San Juan y el Municipio de Jáchal aseguró el financiamiento de los cargos docentes -la condición que hasta entonces había faltado- y habilitó la creación, al año siguiente, de la propia DVS por Ordenanza 33/14-CS. Ese aporte estatal transformó un conjunto de esfuerzos dispersos en una política pública con posibilidad de permanencia. Es esa base conquistada la que el desfinanciamiento actual pone en riesgo: al retirarse el sostén estatal que dio estabilidad e institucionalidad, las políticas de expansión territorial quedan nuevamente empujadas a buscar recursos por fuera, con los riesgos ya señalados sobre la orientación de sus fines.

Para una respuesta como sistema, desde y para los territorios

Sobre esa base institucional, la DVS ofrece hoy un campo privilegiado para observar estas tensiones a escala territorial. El problema de fondo que su creación buscó revertir es la desigualdad estructural en el acceso a la educación superior que históricamente relegó a quienes viven en los departamentos alejados de la capital sanjuanina. Este desafío no se limita a ampliar la matrícula y adaptarse a las desventajas de los nuevos sectores que incorpora, sino que requiere la voluntad

institucional de readecuar su propia estructura y lógica de funcionamiento.

Si no se tienen en cuenta los procesos macro-sociales que desembocan en la fragmentación social, se corre el riesgo de ocultar su verdadero origen, la desigualdad. Por eso, no alcanza con intervenciones en los márgenes que atiendan diferencialmente a ‘los excluidos’. De hacerlo, se termina por dar una solución técnica a un problema que es político y estructural, y que se origina en las relaciones de producción del sistema capitalista.

Frente a este diagnóstico, para contrarrestar la presión exógena y la privatización endógena, una salida es construir institucionalidad pública y territorial en torno a tres principios:

Actuar como sistema, en respuesta a la presión exógena. Evitar la fragmentación es una forma de preservar las lógicas y los fines públicos de la institución. Una universidad coordinada, dotada de una gobernanza territorial estable, tal como dispone la Ordenanza 33/14-CS mediante el Consejo de Delegados, puede acordar con los actores externos en sus propios términos, y no a partir de arreglos bilaterales. Esa coordinación se proyecta también hacia afuera, en una red interuniversitaria de experiencias de expansión territorial que fortalece capacidades estatales y permite aprender de modelos ya consolidados.

El segundo es producir conocimiento propio y situado para transformar la institución desde abajo. Una línea de investigación sobre las trayectorias estudiantiles en la DVS es la base para readecuar la lógica institucional a sus estudiantes reales, en lugar de exigirles que se adapten a un modelo concebido

para otro perfil. El abandono no es un fenómeno solo individual, sino también institucional y social, y la propia institución participa en su producción. Para revertirlo es necesario transformar las prácticas que hacen a la estructura misma de una universidad pensada para un público homogéneo que ya no existe. Ese cambio “desde abajo” es el modo de desactivar la deriva gerencialista.

El tercero es construir con el territorio y no sobre él. Una Mesa de Articulación Territorial que incorpore a las organizaciones de la sociedad civil y a la comunidad a la planificación de la DVS, robustece la demanda de universidad y rompe la endogamia institucional. Este punto implica un trabajo sostenido con las escuelas secundarias de la región para intervenir sobre el tránsito entre niveles, donde se juega buena parte del acceso y la permanencia.

Tomadas en conjunto, estas orientaciones apuntan a resguardar las lógicas y los fines públicos de la universidad en el territorio. Cuanto más densa y coordinada sea la trama institucional y comunitaria que la sostiene, menor será el margen para que las dinámicas privatistas definan su rumbo. La DVS, así, deja de ser parte de la periferia institucional para convertirse en el lugar donde se vuelve tangible que defender lo público no se resuelve solo resistiendo el desfinanciamiento, sino construyendo la institucionalidad coordinada y territorial que vuelve a la universidad menos permeable al mercado. Esa trama, sin embargo, no reemplaza la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior -consagrada en la Ley 27.204 de 2015-: sostenerla y reclamar su financiamiento es parte constitutiva de la respuesta. Comprender

estas disputas y construir esa institucionalidad son, en última instancia, las dos caras de una misma defensa: la de la educación superior como derecho fundamental de todas las personas.

Referencias

- Feldfeber, M. (2020) “Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente global”. *Sisyphus Journal of Education* 8(1).
- Filmus, D. (2017). “La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina”. En D. Filmus (comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Kesler, A. (2024). “El anarcocapitalismo y la mercantilización de la vida. Extremas derechas en la educación argentina a partir del gobierno de Javier Milei”. *Estado y Derecho a la educación en América Latina y el Caribe*, Nº 3, pp. 8-24. CLACSO.
- Rinesi, E. (2016). “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”. En G. Brener y G. Galli (comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía/Stella/Fundación La Salle.
- Weber, M. (1983). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Justicia educativa y derecho al egreso

Análisis de las mediaciones tecnológicas en el Programa rECIbite de la FCC-UNC en clave de derechos humanos y tramas territoriales

Ricardo Andres Gimenez Manrique

agimenezmanrique@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Introducción

En el presente trabajo buscaré sintetizar las principales dimensiones de análisis y conclusiones de mi Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Tecnología Educativa (FFyL - UBA), titulado “Justicia educativa y derecho al egreso: Una mirada desde la Tecnología Educativa al Programa de reinserción rECIbite (FCC-UNC)”.

El trabajo consistió en la realización del análisis del Programa rECIbite de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Esta iniciativa se propone como una política de gestión y pedagogía situada, orientada a garantizar el derecho al egreso de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social (Plan 1993) en condición de abandono. El análisis explora cómo la universidad trama soluciones con el territorio para atenuar las desigualdades que impiden la graduación, asumiendo la Educación Superior como un bien público y un derecho humano fundamental.

En el marco del 3º Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos, esta ponencia se propone reflexionar sobre cómo las mediaciones tecnológicas pueden configurar tramas efectivas

entre la universidad y el territorio para atenuar las desigualdades.

Desarrollo

Para comprender el impacto y la naturaleza del programa rECIbite, es imperativo situarlo en la trayectoria histórica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), anteriormente conocida como Escuela de Ciencias de la Información (ECI). La institución ha estado profundamente atravesada por las tramas del pasado reciente argentino. Durante la última dictadura cívico-militar, la entonces “Escuelita” sufrió una intervención y persecución sistemática que resultó en la desaparición de estudiantes y un proceso de deserción forzada que redujo la matrícula al 27% en 1977. Con el regreso de la democracia en 1983, la institución asumió un compromiso ético de reparación, implementando planes especiales y prerrogativas académicas para aquellos estudiantes que habían visto interrumpidos sus estudios por motivos de persecución política.

Palabras clave:

*Tecnología Educativa - Derecho al Egreso
Justicia Educativa*

Esta genealogía de políticas de reparación y justicia educativa no se detuvo en la etapa posdictatorial, sino que se ha resignificado a lo largo de las décadas mediante el desarrollo de dispositivos de inclusión apoyados en la Educación a Distancia (EaD). La FCC cuenta con una trayectoria de décadas en esta modalidad, que se remonta a hitos como el curso de ingreso a la Licenciatura con opción a distancia en 1995 y el dictado de tecnicaturas de pregrado desde 2003. Este recorrido ha permitido a la institución acumular un saber hacer pedagógico y de gestión en torno a la EaD, reconociendo que esta modalidad no es solo una alternativa técnica, sino una herramienta política para la democratización de los estudios universitarios al atender a las condiciones académicas, económicas y laborales de los estudiantes.

Un antecedente directo y fundamental de rECIbite es el programa “Egresar a Distancia”, implementado para garantizar el egreso de estudiantes de tecnicaturas que habían abandonado sus estudios entre 2010 y 2019. Este dispositivo incluyó tutorías, talleres de acompañamiento de trayectorias y coordinación pedagógica, demostrando la capacidad institucional de diseñar respuestas situadas para evitar que los cambios en los planes de estudio devengan en exclusión académica.

En este marco, el programa rECIbite no es una acción aislada, sino la manifestación actual de una voluntad política institucional sostenida que busca neutralizar los dispositivos que perpetúan la desigualdad. La trayectoria previa en Tecnología Educativa y EaD funcionó como condición de

posibilidad para rECIbite, permitiendo que la facultad capitalice experiencias como la Educación Remota de Emergencia durante la pandemia para rediseñar la reinserción de estudiantes del Plan 93. Así, la infraestructura tecnológica y la experiencia acumulada se ponen al servicio de una gestión de la reparación, asegurando que el derecho al egreso sea una realidad efectiva para quienes históricamente han permanecido en los márgenes del sistema.

El análisis del programa se despliega en dos dimensiones fundamentales que permiten comprender su carácter innovador desde la Tecnología Educativa:

1. Dimensión de gestión y política académica:

desde la perspectiva de la gestión, rECIbite representa una transición desde un paradigma técnico-lineal (Tipo A) hacia un paradigma holístico y no lineal (Tipo B), según la conceptualización de Casassus (2000). Esta dimensión se fundamenta en un diagnóstico realizado mediante sistemas de gestión de datos (SIU Guaraní), que permitió identificar a 1900 sujetos en condición de abandono. El programa realiza un ejercicio de “extranjerización” institucional para reconocer al estudiante no como una cifra, sino como un sujeto no trivial cuyas posibilidades de egreso están ligadas a su contexto vital.

La trama universidad-territorio se materializa aquí mediante la plataformización de la gestión. Al utilizar entornos virtuales (Moodle) y presencialidad remota, la facultad llega al territorio del estudiante, eliminando la exigencia burocratizada de la

presencialidad física que muchas veces actúa como un dispositivo de exclusión para quienes trabajan o residen fuera de la capital provincial.

Un aspecto crítico en esta dimensión es la neutralización de la “segunda brecha digital” o brecha de uso. Siguiendo a Necuzzi (2013), rECIbite asume que el acceso al hardware no es suficiente si no hay una mediación que garantice que el estudiante pueda beneficiarse de la tecnología según su capital cultural previo. Por ello, el programa implementa políticas de multialfabetización que abordan dimensiones instrumentales, cognitivas y emocionales, permitiendo al estudiante gestionar su propio proceso de egreso.

2. Dimensión pedagógica y ética:

en el plano pedagógico, el programa se analiza como el ejercicio del “oficio de enseñar en el borde del currículo”, retomando a Litwin (2008). Al trabajar con un plan de estudios en proceso de cierre, los docentes asumen un compromiso ético para evitar la obsolescencia del saber.

Esta intervención se apoya en un currículo flexible que, según Camors, Campi y Márquez (2023), organiza la enseñanza reconociendo la diversidad social y económica del estudiantado para garantizar el acceso real al derecho a la educación. La elección de la virtualidad responde a la resignificación del derecho a la educación superior, el cual, como sostiene Roig (2023), hoy se imbrica necesariamente con el derecho a la inclusión digital. Así, la evaluación deja de ser punitiva para convertirse en una práctica que “consuela” (Litwin, 2008) y provee seguridad al estudiante en su retorno al sistema.

Conclusiones

El Programa rECIbite se consolida como una buena práctica de tecnología educativa porque logra amalgamar de manera exitosa la innovación técnica con una profunda ética de la reparación social. No se define como tal por la mera implementación de aulas virtuales, sino por ser una propuesta de acción planificada que inscribe las herramientas digitales en un proyecto político de justicia educativa.

Esta práctica es considerada buena porque demuestra que es posible resignificar la calidad universitaria desde la capacidad institucional de graduar ciudadanos, rompiendo la falsa dicotomía entre masividad y excelencia. rECIbite prueba que, cuando la tecnología es mediada por una gestión sensible a la diversidad, se convierte en un potente dispositivo democratizador capaz de hacer visible al estudiante desvinculado y acompañarlo en la restitución de su derecho al título de grado.

A 50 años de la última dictadura, fortalecer el derecho al egreso mediante estas políticas es un acto de resistencia democrática. El programa transforma la infraestructura tecnológica en un territorio de certezas frente a la vulnerabilidad del abandono, asegurando que la universidad pública cumpla con su función histórica de atenuar las desigualdades estructurales de nuestra región y garantice que el egreso sea, efectivamente, una realidad para todos y todas.

Referencias

- Camors, A., Campi, W. M. y Márquez, A. (2023). "Derecho a la educación superior: flexibilidad del currículo, graduación y mediaciones tecnológicas". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21(21), 1-24. <https://doi.org/10.19137/els-2023-212103>.
- Roig, H. I. (2023). "El compromiso de las universidades ante la resignificación postpandemia del derecho a la educación superior". En V. Walker (coord.) *Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos*.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)* (Versión preliminar). UNESCO.

La Universidad como garante para el acceso a la salud

Aportes de la Dirección General de Salud Universitaria

Mariana Belen Castro Zalazar

marianabelencastrozalazar@gmail.com

María Emilia Sánchez Barber

memiliasbarber@gmail.com

Roberto Duilio Gomez

duiliogomez@unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

La Dirección General de Salud Universitaria de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de San Juan se consolida como un pilar fundamental para garantizar el derecho al acceso a la salud pública de toda su comunidad. A través de una gestión activa, este organismo no solo brinda atención primaria y contención sino que derriba barreras socioeconómicas, asegurando que los claustros que forman parte de la Universidad cuenten con un respaldo asistencial equitativo, integral y de calidad.

La clave de su impacto radica en la implementación de diversos programas preventivos de promoción de la salud que evalúan, diagnostican y responden a las necesidades de la población universitaria. Desde campañas de vacunación y testeos preventivos hasta talleres de salud mental, sexual y reproductiva, la Dirección actúa como una red de contención. Estos programas están diseñados para acompañar las trayectorias académicas, entendiendo que el bienestar físico y emocional es una condición indispensable para el desarrollo educativo.

Este entramado de cuidados se potencia gracias a una articulación estratégica y constante con el Ministerio de Salud de la Provincia de San

Juan. Dicha alianza permite coordinar esfuerzos, optimizar recursos públicos y derivar casos de mayor complejidad al sistema sanitario provincial de manera eficiente. Al trabajar en conjunto con la provincia, la UNSJ no solo protege a su comunidad, sino que se integra activamente a las políticas de salud pública territoriales, fortaleciendo el bienestar general de la región.

A continuación enumeramos algunos de los programas y acciones llevados a cabo por la Dirección:

Capacitación RCP en torno a la comunidad universitaria

La Dirección General de Salud Universitaria (DGSU) de la UNSJ ha realizado diversas jornadas de capacitación en Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en distintos espacios universitarios:

- **Para autoridades:** se dictó una formación destinada a autoridades y representantes de cada unidad académica.
- **Para el personal:** el director de Salud llevó a cabo capacitaciones enfocadas en RCP y en

Palabras clave:

Salud Universitaria - Bienestar - Trayectorias

la manipulación de equipos DEA (Desfibrilador Externo Automático) en todas las unidades académicas de la Universidad.

Articulaciones con el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de San Juan

La estrategia sanitaria de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) se fundamenta en una integración sólida con el sistema público provincial, reconociendo a la universidad como un nodo activo de prevención y cuidado.

Abordaje Territorial en Comedores Universitarios

Como parte de las acciones prioritarias para acercar la salud a la comunidad estudiantil, se han llevado a cabo operativos integrales en los comedores universitarios, espacios estratégicos por su alta concurrencia. Estas jornadas permitieron el abordaje de una población diversa, facilitando acciones clave de promoción y prevención:

- **Detección de ITS:** a través del Programa de Infecciones de Transmisión Sexual del Ministerio de Salud, se realizaron tests rápidos para la identificación precoz de sífilis, VIH y hepatitis B y C, alcanzando a más de 200 estudiantes.
- **Vacunatorios Móviles:** se implementaron operativos de inmunización donde se aplicaron dosis de vacunas contra la Hepatitis B, antitetánica, antigripal y dengue, logrando una

respuesta favorable y una alta adherencia por parte de los estudiantes.

- **Controles Preventivos de Salud:** se realizaron evaluaciones de factores de riesgo cardiovascular y metabólico, incluyendo mediciones de tensión arterial, peso, talla e índice de masa corporal (IMC) en un total de 601 estudiantes evaluados.

En este sentido es importante mencionar que desde el año 2021 se realizan periódicamente en todas las unidades académicas operativos enmarcados dentro del Programa “Universidad Saludable” que tiene como destinataria a toda la comunidad universitaria.

Salud Sexual y Reproductiva: Acceso a Métodos de Larga Duración

En el marco de la reciente articulación con la Secretaría de Salud Materno Infantil, se ha impulsado un operativo específico en la Dirección General de Salud Universitaria destinado a la colocación de métodos anticonceptivos de larga duración (LARC). Este trabajo conjunto permite a la Dirección actuar como un puente directo entre el sistema de salud provincial y estudiantes, facilitando el acceso y brindando un seguimiento personalizado que garantiza la continuidad del cuidado.

Esta iniciativa se centra en la colocación de implantes subdérmicos (chips hormonales) y dispositivos intrauterinos (DIU) para estudiantes de la UNSJ. El objetivo principal es garantizar la accesibilidad a métodos de alta eficacia para una

población que, en un 66%, no cuenta con cobertura de salud privada, eliminando barreras económicas y administrativas que dificultan el acceso oportuno a estas prestaciones preventivas. Es fundamental destacar que el operativo no se limita a la intervención clínica; incluye instancias de consejería en salud sexual integral, donde profesionales especializados informan, asesoran y despejan dudas sobre los diversos métodos anticonceptivos disponibles. Este abordaje integral fomenta una toma de decisiones informada y responsable, fortaleciendo la autonomía de los estudiantes sobre su propio cuerpo y proyecto de vida.

La Dirección de Salud Universitaria funciona actualmente como el órgano rector para la planificación y seguimiento de estas derivaciones, consolidando el compromiso institucional con el cuidado integral y la autonomía de los estudiantes en su salud reproductiva.

Reflexiones finales

Los datos recolectados durante los programas y la recepción de los y las estudiantes reflejan un impacto favorable. Son los estudiantes quienes valoran positivamente las acciones de la Dirección. Esta recepción adquiere una relevancia crítica al constatar que el 66% de la población estudiantil no cuenta con ninguna cobertura médica privada. Para este amplio sector, los programas de la Universidad no son solo un complemento, sino su principal, y muchas veces su única, puerta de acceso a una

atención sanitaria digna y de calidad dentro del ámbito público.

Ante una demanda que se incrementa de manera sostenida, la Dirección y la Secretaría de Bienestar Universitario mantiene su compromiso de seguir trabajando en articulación directa con los organismos de salud gubernamentales. Estas alianzas resultan estratégicas e indispensables para expandir la capacidad de respuesta, optimizar recursos y diseñar nuevas estrategias de prevención. De este modo, la UNSJ reafirma su rol social, adaptándose constantemente para contener y proteger a una comunidad universitaria que encuentra en estos servicios un respaldo fundamental para su bienestar y su unidad académica.

Mujeres diaguitas, guardianas de la memoria

La lucha por sus derechos en el marco de la Ruta Ancestral Diaguita (RAD), departamento Valle Fértil, San Juan

Silvia Ferreyra

silviamferre@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Silvana Vega

sil73vega@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Carina Calivar

carivallista@hotmail.com

Comunidad Diaguita Cacique Pedro Caligua | San Juan

Mónica Fernández

monicavalle2375@gmail.com

Comunidad Diaguita Ugno de los Managuas | San Juan

Palabras clave:

Mujeres Diaguitas - Derechos Humanos - Ruta Ancestral Diaguita

En las últimas décadas, en Argentina han surgido lentamente algunas propuestas de turismo indígena, situación de la cual la provincia de San Juan no ha sido ajena. En el departamento Valle Fértil, esta modalidad de turismo comenzó a consolidarse, de manera gradual, como una estrategia de fortalecimiento cultural, comunitario y socioeconómico para las comunidades diaguitas, especialmente a partir de la creación de la Ruta Ancestral Diaguita (RAD) en el año 2015.

La Ruta Ancestral Diaguita constituye una propuesta de turismo indígena surgida de la articulación entre la Universidad Nacional de San Juan, a través del Programa Universitario de Asuntos Indígenas (PUAI) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, y la población local -originaria y no originaria- de Valle Fértil. Sus inicios se remontan a una iniciativa impulsada por estudiantes de la carrera de Turismo, algunos de ellos pertenecientes al Pueblo Diaguita, quienes en conjunto con la referente y miembros de la Comunidad Diaguita Cacique Pedro Caligua propusieron abordar diversas problemáticas relacionadas con la gestión, protección y puesta en valor de su patrimonio ancestral.

Esta experiencia, marcó el comienzo de un proceso de trabajo sostenido que se fortaleció con el transcurrir del tiempo, todo lo cual permitió avanzar en la valorización del patrimonio natural y cultural de las comunidades, el fortalecimiento identitario, la recuperación y transmisión de las memorias ancestrales y la participación activa de referentes e integrantes de las comunidades.

Desde esta perspectiva, la Ruta Ancestral Diaguita no puede ser comprendida únicamente como un producto turístico ya que constituye una estrategia comunitaria orientada a generar propuestas endógenas de desarrollo, a afianzar el turismo indígena en el departamento y a promover el reconocimiento y el ejercicio efectivo de los derechos colectivos de los pueblos originarios. Es por esta razón que, el trabajo con las comunidades se ha relacionado con procesos más amplios y complejos como la defensa del territorio, la revitalización cultural, la participación comunitaria y el ejercicio del derecho a gestionar su propio patrimonio.

En este contexto, adquiere especial relevancia el liderazgo de las mujeres del Pueblo Diaguita y particularmente el compromiso asumido en la conformación de la Ruta Ancestral Diaguita. Tanto la

Comunidad Diaguita Cacique Pedro Caligua, ubicada en la Villa San Agustín con su referente Profesora Carina Calivar, como la Comunidad Diaguita Ugno de los Managuas, situada en la localidad de Usno, con su referente Mónica Fernández, han reflejado este liderazgo a través de la lucha sostenida por los derechos de las mujeres indígenas y además como multiplicadoras de cambios y transformaciones con el fin de dignificar la vida y el trabajo de las mujeres de sus comunidades, “con sus liderazgos representan no actuaciones pasivas o complementarias, sino como prácticas políticas mediante las cuales las mujeres negocian, cuestionan y redefinen las relaciones de género y poder dentro y fuera de sus comunidades (Hirsch, 2015; Tola, 2020).

Los abordajes realizados en el marco de los proyectos de investigación y de extensión universitaria tuvieron como resultado la creación de nodos turísticos indígenas en la Comunidad Diaguita Ugno de los Managuas y en la Comunidad Diaguita Cacique Pedro Caligua. En cada uno de los distintos encuentros que contaron con la participación de mujeres diaguitas, se promovió una construcción colectiva basada en el diálogo de saberes y el respeto mutuo. En dichos espacios se trabajó sobre la relevancia de una gestión comunitaria del patrimonio que respete sus significados culturales, espirituales y territoriales, con el propósito de que los beneficios generados por los nodos turísticos contribuyan efectivamente al bienestar de las comunidades.

Durante los encuentros, como se mencionó anteriormente, el reconocimiento del rol de las

mujeres diaguitas en la protección del territorio, la transmisión intergeneracional de sus saberes y la construcción de las memorias ancestrales resultó central para el fortalecimiento de la Ruta Ancestral Diaguita.

En relación con estos procesos, Bartolomé (2006) sostiene que la revitalización cultural puede constituir una vía para fortalecer derechos, siempre que se desarrolle sin despojar ni mercantilizar los significados comunitarios de los conocimientos y las prácticas ancestrales. En este sentido, el desarrollo local basado en la cultura y la identidad del Pueblo Diaguita constituye una de las principales fortalezas de las mujeres diaguitas. Por ello, alcanzar condiciones de trabajo digno requiere no solo el acceso a medios de producción, canales de comercialización, instancias de formación y herramientas para la gestión, sino también el reconocimiento social, cultural y económico de sus prácticas.

La escasa valoración del trabajo desarrollado por las mujeres diaguitas limita sus posibilidades de alcanzar una mayor autonomía económica y de participar, en condiciones de igualdad, en los espacios de toma de decisiones. Si bien existe cierta complementariedad en la división del trabajo y en determinadas prácticas de la vida cotidiana, persiste una jerarquización de los roles que otorga mayor valoración social a las actividades consideradas masculinas. Como consecuencia, las tareas realizadas por las mujeres suelen ser invisibilizadas, naturalizadas como obligaciones domésticas o reconocidas como actividades de menor importancia.

Esta situación adquiere mayor complejidad en los hogares encabezados por madres solteras, quienes deben asumir prácticamente en soledad las responsabilidades cotidianas, económicas y afectivas de sus familias. Si bien durante los últimos años algunas mujeres diaguitas han comenzado a gestionar proyectos productivos ante distintos organismos estatales, su posición estructural no ha mejorado de manera significativa, debido a que continúan enfrentando la desvalorización de su trabajo, situaciones de violencia doméstica y la falta de reconocimiento de sus aportes al sostenimiento familiar y comunitario.

En este sentido, los proyectos no persiguieron únicamente el reconocimiento cultural y la autonomía económica de las mujeres diaguitas, sino también el fortalecimiento del acceso a sus derechos individuales y colectivos. Su finalidad fue generar condiciones para que pudieran participar de manera efectiva en la gestión del turismo indígena, intervenir en la toma de decisiones comunitarias y desarrollar sus actividades culturales y productivas en condiciones de igualdad, seguridad y dignidad.

Los proyectos adoptaron como metodología la Investigación Acción Participativa, complementada con el abordaje etnográfico y la construcción comunitaria de cartografía participativa. En cada una de las etapas de avance en la construcción de la Ruta Ancestral Diaguita, las mujeres diaguitas desempeñaron un papel fundamental. Su participación en los distintos encuentros contribuyó al fortalecimiento de la identidad colectiva, la revalorización de las prácticas culturales, la producción de bienes con significación comunitaria

y la recuperación y transmisión de las narrativas identitarias. Asimismo, en su condición de defensoras del territorio, intervinieron activamente en los procesos de puesta en valor del patrimonio cultural y natural, desempeñándose como promotoras patrimoniales indígenas y guardianas de la memoria ancestral.

Desde esta concepción, las acciones procuraron impulsar procesos de fortalecimiento organizativo y comunitario destinados a construir espacios de diálogo y revitalización de las prácticas culturales, reconociendo a las comunidades como sujetos activos del proceso y no solamente como destinatarias de intervenciones diseñadas externamente.

De este modo, el turismo indígena puede constituirse en una herramienta de fortalecimiento cultural, organizativo y socioeconómico, siempre que su planificación y gestión permanezcan bajo la participación y decisión de las propias comunidades. En este proceso, las mujeres diaguitas son reconocidas como promotoras patrimoniales indígenas, guardianas de la memoria ancestral y portadoras de un patrimonio vivo que constituye una fuente de identidad, sustentabilidad comunitaria y transmisión cultural entre generaciones.

Referencias

- Bartolomé, M. A. (2006). *Los nuevos rostros de la identidad indígena en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hernández Ramírez, J. (2018). "Turismo indígena, patrimonio cultural y desarrollo local en América Latina". En J. Hernández Ramírez y C. M. Ruiz-Ballesteros (ed.) *Turismo comunitario y pueblos indígenas: Territorios, identidades y sostenibilidad*. Quito: FLACSO Ecuador / Abya-Yala.
- Crenshaw, K. (1991). "Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas de la identidad y violencia contra las mujeres de color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Hirsch, S. (2015). "Mujeres indígenas, género y políticas de reconocimiento". En S. Hirsch y M. López (ed.) *Indígenas, género y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Tola, F. (2020). "Mujeres indígenas y políticas de género: disputas, negociaciones y derechos en contextos interculturales". *Revista Estudios Feministas*, 28(2).

Tau Tau Guarpe: memoria, territorio y derechos

Pukuy Cuyumtum Cucha: alegría, encuentro y abrigo en el territorio ancestral

Rocio Guadalupe Coria Martinez

rcoria430@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Ezequiel Caballero Psaila Corzo

ezecaba98@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Miguel Roque Gil

roquehuarpe@hotmail.com.ar

Organización Territorial Pinkanta | San Juan

Palabras clave:

*Derechos Culturales - Memoria Colectiva
Territorio*

Introducción

El presente trabajo surge a partir de nuestra participación en la celebración del Tau Tau Guarpe Pynkanta Chelay Chesye, realizada en agosto de 2025 en El Junquillal, territorio ubicado en la región de las Lagunas de Guanacache. El lugar se encuentra a la altura del kilómetro 459, aproximadamente un kilómetro al sur del cartel indicativo del Cementerio de El Encón, siguiendo la huella que cruza el río San Juan en dirección a Mendoza. Se trata de un territorio de profunda significación histórica, cultural y espiritual para el Pueblo Nación Preexistente Guarpe Pynkanta.

Resumen

Más que describir una ceremonia, nos interesa reflexionar sobre cómo la vivencia y el trabajo sostenido de preservación de estas prácticas caracterizan a las distintas comunidades guarpes. Estas experiencias permiten cuestionar los relatos

históricos que durante mucho tiempo presentaron a los pueblos indígenas de Cuyo como desaparecidos, desde una perspectiva respetuosa y situada, contando con la autorización del mencionado guía espiritual para la socialización de lo compartido, el trabajo busca mostrar cómo el Pueblo Nación Guarpe persiste y se reafirma en el presente mediante prácticas ceremoniales que actualizan su memoria, fortalecen su identidad colectiva y constituyen una forma concreta de ejercicio de sus derechos culturales.

A lo largo de este trabajo se incorporan fragmentos de las palabras pronunciadas por Miguel Roque Gil, OMTA Samay Nerke Pachay y guía espiritual del Pueblo Nación Preexistente Guarpe Pynkanta, quien desde hace más de veinticinco años conduce estas celebraciones, cuya labor articula liderazgo espiritual, trabajo territorial y transmisión intergeneracional de saberes. Las expresiones recuperadas serán presentadas como citas o subtítulos que organizan el desarrollo del texto. Su inclusión no responde únicamente a un criterio descriptivo, sino al reconocimiento de su palabra como una fuente histórica viva, capaz de aportar a la reconstrucción de memorias colectivas y al ejercicio de los derechos culturales vinculados a

la preservación, transmisión y valoración de los saberes propios de la comunidad.

Pukuy Cuyumtum Cucha: alegría, encuentro y abrigo en el territorio ancestral

En el marco de la celebración fue posible observar cómo estas nociones adquieren una dimensión concreta a través de las prácticas ceremoniales y comunitarias. La conmemoración no se limitó a una única jornada, sino que se extendió desde el 18 hasta el 24 de agosto, período durante el cual se realizaron ceremonias ancestrales, talleres, espacios de formación, charlas y debates orientados al fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de saberes, la reafirmación identitaria y el vínculo espiritual con el territorio.

Actualmente, el OMTA Miguel Roque Gil es uno de los impulsores que trabaja en el rescate de la lengua preexistente al castellano denominado Nanay Ayenkayacta Tumta Guay Cuyum. Las canciones ceremoniales interpretadas durante el Tau Tau fueron cantadas en esta variante lingüística, al igual que numerosas expresiones utilizadas durante la recepción y presentación de los invitados.

La experiencia de participar en esta ceremonia permitió reconocer la vigencia de prácticas culturales y espirituales que mantienen un profundo vínculo con el territorio ancestral. Esta vivencia adquiere especial relevancia al analizarla a la luz

de los aportes de Cristina Teresa Michieli (1990), quien señala que los Guarpes constituían el grupo indígena que habitaba la región de Cuyo al momento de la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI. A partir de la documentación histórica disponible, la autora reconstruye aspectos fundamentales de su organización territorial, económica y cultural.

La realización de la ceremonia en las cercanías de las Lagunas de Guanacache adquiere así un significado particular, ya que se trata de uno de los espacios históricamente identificados como parte del territorio ancestral guarpe. Más allá de su dimensión geográfica, este territorio constituye un espacio de memoria, pertenencia e identidad colectiva, donde se articulan prácticas culturales, saberes ancestrales y formas de relación con la naturaleza que continúan presentes en la actualidad.

Miguel recordó a Rosa Guaquinchay, quien firmó un pacto con miembros de los gobiernos provinciales de San Luis, Mendoza y San Juan -a quienes llamó “hermanos no indios”- para que las celebraciones del Tau Tau se realicen en este territorio. En ese acuerdo se pidió el respeto del lugar como parte de la comunidad y, especialmente, que no les quiten el agua.

Remarcó una frase significativa:

Felizmente gozamos del título de blanco, pero somos indígenas.

Por ello insistió en la importancia de concurrir a este lugar: el territorio es parte esencial de la identidad y de la continuidad cultural. En ella se expresa una

idea que condensa el profundo significado que la tierra posee para la comunidad: “Es más que un simple pedazo de tierra; es aprender y comprender el valor simbólico y necesario para la conformación de la identidad de un pueblo. Es desde la tierra como se enseña a los niños, se educa desde el amor y desde el respeto”.

El vínculo expresa una forma particular de habitar, recordar y transmitir saberes, donde territorio, identidad y memoria conforman una trama inseparable. En este sentido, las prácticas observadas durante el Tau Tau permiten comprender que la defensa del territorio no responde solamente a una demanda material, sino también a la necesidad de preservar las condiciones que hacen posible la continuidad de la vida comunitaria, la transmisión cultural y el ejercicio de sus derechos.

Este reconocimiento encuentra sustento en diversos instrumentos normativos nacionales e internacionales. Entre ellos, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en Argentina mediante la Ley 24.071(1992), reconoce el derecho de los pueblos indígenas a conservar sus instituciones, culturas, formas de vida y su especial relación con los territorios que tradicionalmente ocupan. Del mismo modo, el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantiza el respeto a su identidad, la educación intercultural bilingüe y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan.

Desde esta perspectiva, la celebración del Tau Tau puede comprenderse no sólo como una práctica ceremonial, sino también como una expresión concreta de derechos culturales, territoriales e identitarios. La presencia de la lengua, la transmisión intergeneracional de saberes, la memoria oral y el vínculo espiritual con El Junquillal constituyen manifestaciones vivas de esos derechos, cuya vigencia se reafirma en cada encuentro comunitario.

La persistencia y reafirmación del Pueblo Nación Guarpe frente a discursos históricos de desaparición.

Durante mucho tiempo predominó una mirada que consideraba que los pueblos originarios habían desaparecido o que ya no existían como sujetos colectivos. Esta lógica de negación produjo procesos de invisibilización que afectaron el reconocimiento de sus derechos, sus formas de organización y sus modos de vida. Frente a ello, emergen perspectivas que buscan recuperar la memoria histórica, reconocer la existencia actual de los pueblos indígenas y valorar sus saberes ancestrales.

Trinchero (2009) explica que “desde el punto de vista de la denominada ‘historia oficial’, la República Argentina ha sido definida políticamente y caracterizada sociológica y antropológicamente como una nación ‘sin indios’ o, como lo expresara

el reconocido sociólogo brasileño Darcy Ribeiro, un país de pueblos transplantados”.

Miguel recuerda que fue en estas mismas tierras donde Domingo Faustino Sarmiento sostuvo que los indios ya no existían y que la Argentina era un país “blanquizado”. Frente a esa afirmación histórica, Miguel respondió con contundencia:

Acá estamos los indios todavía, prevaleciendo con muchas generaciones más.

La afirmación pronunciada durante la ceremonia constituye mucho más que una expresión identitaria: configura un enunciado con fuerte densidad histórica. En esa frase se condensa un diálogo directo con el siglo XIX y con el relato que proclamó la desaparición indígena en la región cuyana.

No se trata de una refutación académica elaborada sino de una respuesta territorial y situada pronunciada en el mismo espacio que fue narrado como vacío o “blanqueado”.

La ceremonia se convierte en un puente entre pasado y presente, cuestionando los relatos que declararon la desaparición indígena y evidenciando la continuidad de una comunidad que mantiene viva su memoria, sus saberes y su identidad a través de prácticas que se actualizan en cada celebración.

La ceremonia del Tau Tau, música, identidad y derechos culturales comunitarios

Los cantos ceremoniales, la oralidad y las producciones sonoras presentes en el Tau Tau constituyen expresiones fundamentales de la memoria colectiva y del patrimonio cultural del pueblo Guarpe. En este sentido, pueden comprenderse como parte del patrimonio cultural inmaterial, definido por la UNESCO como “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (UNESCO, 2003). La música trasciende así su dimensión artística para convertirse en una práctica comunitaria que posibilita la transmisión de saberes, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la reafirmación de la identidad cultural.

La observación de la ceremonia permitió reconocer, además, la vigencia de la lengua Nanay Ayenkayacta Tumta Guay Cuyum en cantos ceremoniales, expresiones de bienvenida y diversas prácticas comunitarias. Su presencia resulta especialmente significativa frente a los procesos históricos de invisibilización que afectaron al Pueblo Nación Guarpe y a sus expresiones lingüísticas. En este marco, la lengua se constituye como una manifestación viva de la memoria colectiva, la continuidad cultural y la transmisión intergeneracional de conocimientos.

El entorno musical de la ceremonia se caracteriza por una textura responsorial basada en la imitación a través de ecos, por su carácter funcional orientado a la integración comunitaria y la preservación cultural, y por la centralidad de la voz y el tambor chamánico como soportes para la comunicación de conocimientos territoriales e históricos.

De este modo, la práctica musical y lingüística del Tau Tau constituye una manifestación viva del patrimonio cultural inmaterial y de los derechos culturales de la comunidad, al favorecer la preservación, recreación y transmisión de tradiciones, saberes y formas de expresión que mantienen vigente su herencia ancestral. Asimismo, la recuperación y revitalización de la lengua forman parte de un proceso colectivo impulsado por las comunidades que integran la Organización Territorial Pynkanta, donde la memoria, la investigación territorial y la reafirmación identitaria se articulan como estrategias fundamentales para la continuidad cultural del Pueblo Nación Guarpe.

La importancia de la transmisión intergeneracional de saberes estuvo presente en distintos momentos de la celebración. Miguel dedicó un espacio especial para agradecer a su esposa y a sus hijos, reconociéndolos como pilares fundamentales para la continuidad de la comunidad guarpe y de las enseñanzas heredadas de sus mayores. Explicó que su hijo debe acompañar al OMTA en ceremonias y celebraciones hasta los dieciséis años como parte de su formación espiritual y comunitaria, evidenciando que la transmisión de conocimientos no se limita al discurso, sino que se sostiene

mediante la participación activa en prácticas comunitarias.

En este mismo marco de continuidad cultural, se abordó la restitución de los restos del año anterior al territorio, práctica que Miguel vinculó con la tradición ancestral de la tinaja como espacio sagrado asociado a la muerte. Asimismo, recordó el caso de los restos de una niña restituidos al territorio y compartió una experiencia personal vinculada al uso de una tinaja de la que su bisabuela le hablaba cuando era niño. Estos relatos permiten comprender cómo la memoria colectiva se actualiza a través de prácticas concretas que fortalecen los vínculos con los antepasados, el territorio y la identidad comunitaria.

Las restituciones poseen además una dimensión histórica y política vinculada al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. En este sentido, la Ley 25.517 establece que los restos mortales de integrantes de pueblos originarios que se encuentren en museos o colecciones deben ser restituidos a las comunidades que los reclamen. Más allá de su alcance jurídico, estas acciones constituyen formas de reparación histórica que contribuyen a restablecer vínculos culturales y espirituales interrumpidos por procesos de despojo e invisibilización.

Conclusión

A modo de cierre, la expresión “saguay kanguy” (corazón grande), compartida por Miguel durante la celebración, permite condensar gran parte de los sentidos que atravesaron esta experiencia. Más que una simple expresión, remite a una forma de comprender la vida comunitaria basada en la generosidad, el respeto, la transmisión de saberes y el compromiso con la memoria colectiva. A lo largo de la ceremonia fue posible observar cómo la lengua, la música, la oralidad, el territorio y los vínculos familiares se articulan como prácticas vivas que sostienen la continuidad cultural del Pueblo Nación Preexistente Guarpe y contribuyen al ejercicio de sus derechos culturales.

La experiencia compartida permitió reconocer que la historia guarpe no pertenece a un pasado clausurado, sino que se actualiza permanentemente a través de ceremonias, enseñanzas y prácticas comunitarias que fortalecen la identidad, la memoria y el sentido de pertenencia. En este marco, la transmisión intergeneracional de saberes, la revitalización lingüística, el vínculo con el territorio ancestral y las prácticas de restitución constituyen expresiones concretas de resistencia, continuidad y reafirmación cultural.

Por ello, consideramos necesario expresar nuestro profundo agradecimiento y reconocimiento a Miguel Roque Gil. Su palabra, su sabiduría, su hospitalidad y su “corazón grande” constituyeron una fuente invaluable de aprendizaje y reflexión. Más que un colaborador de esta experiencia, ha sido un guía en el acercamiento respetuoso a una realidad compleja y profundamente significativa. Esperamos que este

trabajo represente apenas un primer paso en un camino de aprendizaje y construcción conjunta que deseamos continuar recorriendo junto a él y junto al Pueblo Nación Preexistente Guarpe Pynkanta.

Referencias

Cuadernillo Convenio 169 OIT (s/f). Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/03/cuadernillo_convenio_169_oit-.pdf.

Michieli, C. T. (1990). *Millcayac y allentiac: Los dialectos del idioma huarpe* (Publicación N° 17). Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

Pueblos originarios: el derecho a la restitución de sus restos (s/f). Alfilo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/pueblos-originarios-el-derecho-a-la-restitucion-de-sus-restos/>.

Trinchero, H. H. (2009). "Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina". *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (18). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082009000200003#ref.

UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO.

Trayectorias y formación en educación superior

Diálogo interinstitucional y autoetnográfico entre la Universidad y los Institutos de Formación Docente de la Región Educativa IV, Buenos Aires

Analía del Valle Motos

analia.motos@unq.edu.ar

María Mercedes López

mmlopez@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Palabras clave:

*Educación Superior - Trayectorias
Estudiantiles - Derechos Humanos*

El Grupo de Estudio (en adelante GE) “Experiencias Estudiantiles y de Formación en Educación Superior”(Resolución CD N° 150/25) se enmarca en el Programa “Políticas públicas, dispositivos institucionales y experiencias en educación, discapacidad e interculturalidad”, particularmente bajo la línea de investigación “Experiencias estudiantiles y de formación en educación superior: Políticas, dispositivos y prácticas” radicado en la Universidad Nacional de Quilmes. Esta experiencia comenzó a desarrollarse en 2025 y prevé su continuidad extendiéndose al ciclo lectivo 2027 por renovación de convocatoria.

El objetivo general del GE es producir conocimiento situado acerca de las trayectorias y experiencias estudiantiles en la educación superior, mediante la formación teórico-práctica en enfoques narrativos, auto etnográficos y de investigación-acción-creación, con el fin de generar aportes que fortalezcan los dispositivos institucionales de acompañamiento en clave de inclusión y derechos. En esta iniciativa, nos posicionamos en el “reconocimiento del principio de la Educación Superior como un derecho humano y universal”, según lo establece la Declaración Final de la II Conferencia Regional de Educación

Superior del Iesalc/Unesco (2018). Por ello, la propuesta se asienta sobre una concepción integral de los Derechos Humanos que entiende la educación superior como un derecho humano universal, un bien público social y un derecho que debe garantizarse durante toda la vida, cuya protección resulta indispensable para atenuar las desigualdades estructurales.

La expansión del acceso a la educación superior en las últimas décadas ha reconfigurado el perfil del estudiantado, introduciendo una heterogeneidad que desafía las estructuras académicas tradicionales. Esta tensión entre la ampliación de derechos y las altas tasas de desgranamiento es una problemática central en la agenda de políticas de educación superior. Por ello, este GE se ha propuesto como una iniciativa pedagógica para producir conocimiento en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué experiencias formativas posibilitan el acompañamiento de los aprendizajes y la continuidad de las trayectorias? ¿Cómo se traducen las diversas biografías estudiantiles en recorridos académicos particulares? ¿Qué valor y sentido atribuyen los y las estudiantes a los dispositivos de acompañamiento institucional? ¿Qué puede aportar

la perspectiva autoetnográfica y la investigación-acción-creación al estadio de las trayectorias?

Recuperar la dimensión de la experiencia (Larrosa, 2011) ha sido fundamental para comprender las trayectorias (Terigi, 2011) en su complejidad. La noción de experiencia como eso que irrumpe, que interpela, conmueve, trastoca al sujeto que hace la experiencia y que es, a la vez, transformado por ella. Asimismo, se retoma la perspectiva de Seid (2020) que propone los árboles genealógicos relatados como una puerta de entrada para que las personas narren su posición en el mundo y la de su familia, revelando así los complejos mecanismos que configuran las trayectorias de clase y la desigualdad social. Se apoya en la tradición de la sociología cualitativa, particularmente en los trabajos de Bertaux sobre las genealogías sociales comentadas. Seid define esta estrategia metodológica como un recurso de suma utilidad para estudiar procesos que ocurren en las familias, permitiendo registrar itinerarios de vida en los planos ocupacional, familiar y residencial, y capturar los significados retrospectivos que las personas le dan a su historia.

Sustentando la elección del formato de taller para el grupo y sumando a la perspectiva metodológica, Huertas Barbosa y Vanegas (2018) refieren a la investigación-acción-creación. Consideramos que este enfoque, dada la temática de estudio, potencia el acceso, la construcción y la comunicación de saberes que involucran directamente las experiencias biográficas y educativas de las y los participantes. Al calor de los intercambios y discusiones sobre la bibliografías, acompañada por la producción de narrativas autoetnográficas

y de árboles genealógicos relatados, apuntamos a realizar aportes no solo a la formación en estas perspectivas teórico metodológicas a sus participantes, sino también a generar conocimiento institucional al servicio de los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias en clave de inclusión y derechos.

La articulación de la Universidad con los cuatro Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Región Educativa IV de la provincia de Buenos Aires es un eje estratégico de esta propuesta. Dado que participan estudiantes, docentes, graduadas y graduados de estas instituciones, permite poner en diálogo las experiencias de la formación universitaria con las de la formación docente no universitaria, abordando de manera integral la formación en el nivel superior en un territorio compartido.

El devenir del GE se estructuró a partir de una secuencia de encuentros orientados a la progresiva profundización teórica y al análisis de materiales empíricos y biográficos. Se definió como clave que los encuentros fueran con sede rotativa. Así, luego de un primer encuentro de presentación en UNQ llevado adelante en octubre de 2025, el segundo encuentro tuvo lugar el ISFD N° 50 de Berazategui en diciembre de 2025, con el objetivo de discutir la categoría de “experiencia” aplicada al campo de las trayectorias y la subjetividad. Asimismo, el encuentro sirvió para poner en común las primeras fotografías y narrativas de las y los integrantes.

El tercer encuentro se desarrolló bajo la modalidad virtual en mayo de 2026. En este taller se profundizó en la metodología, ejercitando el diseño del árbol genealógico socio-centrado. Las y los integrantes

examinaron las posiciones ocupacionales y los niveles educativos de sus antecesores para identificar los puntos de inflexión: aquellos momentos históricos, crisis económicas o hitos familiares que modificaron radicalmente el rumbo de sus trayectorias individuales. El relato biográfico emergió aquí como una herramienta etnosociológica potente para captar realidades estructurales a través de la subjetividad.

El cuarto encuentro está previsto para finales de junio de 2026. La agenda incluye profundizar el debate en torno de los desafíos pendientes en la Región Educativa IV respecto a la inclusión, la interculturalidad, la igualdad de género en los espacios de decisión y la necesidad de un compromiso territorial que garantice no solo el acceso, sino la permanencia y graduación de los sectores más vulnerables.

Dando continuidad al ciclo de encuentros programados hasta 2027, se busca seguir consolidando las producciones resultantes de los talleres. El horizonte de producción colectiva prevé la sistematización de lo producido en un documento único bajo un régimen de coautoría que recupere el saber construido sobre las trayectorias en el nivel superior en esta Región Educativa del Conurbano Bonaerense, junto a una jornada de cierre.

Estas tramas interinstitucionales y territoriales vienen a mostrar que la universidad pública no puede pensarse de manera aislada de su entorno. Promover una educación desde el enfoque de los Derechos Humanos y sus desafíos más actuales para el nivel superior implica considerar a las personas en su integralidad y su diversidad; concibe

que con solo ello alcanza para ser portadoras plenas de todos los derechos humanos; ello constituye el marco para la labor sostenida entre instituciones en el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles. La articulación con los ISFD refuerza la construcción de redes de defensa de la Educación Superior frente al avance de las extremas derechas, consolidando el compromiso de los ámbitos académicos con la equidad y la promoción efectiva de derechos.

Referencias:

- Conferencia Regional de Educación Superior [CRES]. (2018). *Declaración de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC.
- Huertas Barbosa, A. V., y Vanegas, L. V. (2018). *Investigación acción-creación artística (IACA). Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades* [tesis de licenciatura en Artes Escénicas]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Seid, G. (2020). "Los relatos de vida como técnica para abordar la dimensión estructural del mundo social". *Perspectivas Metodológicas*, 20(24).
- Terigi, F. (2011). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.

Brigadas Educativas: educación y compromiso social

Martha Ayelén Almarcha Pérez

ayelenalmarcha@gmail.com

Máxima Heredia

maximaheredia2@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Educación - Territorio - Infancias

El presente relato de experiencia se propone reflexionar sobre el papel de las organizaciones juveniles en la construcción de estrategias colectivas orientadas a garantizar el derecho a la educación en contextos atravesados por desigualdades sociales. En particular, se recupera la experiencia de Brigadas Educativas, un proyecto comunitario desarrollado en barrios populares de la provincia de San Juan. El objetivo de este trabajo es visibilizar las prácticas, los desafíos y los aprendizajes construidos a partir de esta experiencia, poniendo en valor la importancia del trabajo colaborativo y del compromiso de las juventudes en la promoción de derechos. Además, se busca reflexionar sobre el potencial de las articulaciones entre universidad y territorio como herramientas capaces de fortalecer las trayectorias educativas.

Brigadas Educativas es un proyecto comunitario que surge en 2020, en el contexto de las profundas transformaciones que atravesó el sistema educativo a partir de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. La iniciativa comenzó en un merendero ubicado en un en la unión vecinal de Villa Larman, el cual, progresivamente, se consolidó

como un espacio de acompañamiento y apoyo escolar.

En sus inicios, las niñas y los niños asistían al merendero para desayunar y concurrían con las guías pedagógicas enviadas por las instituciones educativas, solicitando la colaboración de los brigadistas para resolver las actividades propuestas. Ellos nos pedían nuestros celulares, wifi y ayuda para entender las consignas. Esta demanda permitió identificar diversas desigualdades en el acceso y el sostenimiento de las trayectorias educativas, lo que impulsó una ampliación de los objetivos y las acciones desarrolladas.

Con el transcurso del tiempo, Brigadas Educativas en el año 2021 extendió su presencia a otros dos barrios populares de la Alfonso XII en Pocito y La Esperanza en el Médano, Rawson. En sus inicios íbamos tres veces a la semana, y con la presencia sostenida en los últimos seis años, hace dos años que vamos solos los sábados por la mañana de 10 a 13hs para brindar apoyo escolar. Desde sus comienzos, el proyecto se sustentó en la convicción de que el derecho a la educación no se garantiza de manera homogénea en todos los territorios, por lo

que resultó necesario habitar esos espacios desde nuestro lugar de estudiantes.

En diálogo con esta experiencia, la perspectiva freireana nos aporta que la educación debe entenderse como una acción cultural orientada a la concientización, en la que los sujetos no son receptores pasivos del conocimiento sino protagonistas de su propia transformación social. En este sentido, la propuesta de las Brigadas recupera el diálogo con los saberes populares, las experiencias cotidianas y las identidades territoriales como elementos constitutivos del aprendizaje, promoviendo una pedagogía crítica que articula educación, cultura y compromiso comunitario. Como sostiene Brito Lorenzo (2008), retomando el pensamiento de Paulo Freire, la educación popular constituye un proceso sistemático de participación y formación que fortalece las prácticas sociales y culturales, democratiza el acceso al conocimiento y amplía la capacidad de los sujetos para intervenir críticamente sobre su realidad.

Para perseguir estos objetivos, la conformación de cuatro comisiones internas de trabajo, concebidas como espacios de organización que funcionan de manera orgánica, articulada e interdependiente. Cada una de ellas está integrada por brigadistas que cursan carreras universitarias o desarrollan actividades profesionales vinculadas con el área específica de intervención, favoreciendo un abordaje interdisciplinario de las problemáticas presentes en los barrios y la construcción colectiva de respuestas. Si bien el proyecto cuenta con el acompañamiento y el sostén institucional de

Argentina Humana, su organización cotidiana se estructura a partir de estos espacios colaborativos.

En primer lugar, la Comisión de Clases, conformada por estudiantes de profesorado y/o carreras de orientación pedagógica, se encarga de diseñar las propuestas pedagógicas y las actividades que se desarrollan durante los encuentros, trascendiendo el apoyo escolar tradicional e incorporando experiencias vinculadas con la ciencia, las efemérides, la lectura y el juego como herramientas de aprendizaje.

En segundo lugar, la Comisión de Comunicación, integrada por estudiantes y profesionales de Diseño Gráfico y Comunicación Social, tiene como objetivo producir y difundir contenidos en redes sociales y medios de comunicación para visibilizar el trabajo territorial, fortalecer vínculos con otras organizaciones y ampliar el alcance de la iniciativa. La comunicación se convierte así en una herramienta de construcción comunitaria que ha permitido establecer redes con organizaciones e instituciones de distintas provincias.

Asimismo, la Comisión de Prácticas Socioeducativas impulsa proyectos de articulación entre los barrios populares y la Universidad Nacional de San Juan. Esta comisión mantiene un vínculo institucional permanente mediante la coordinación de proyectos y programas educativos desarrollados conjuntamente e impulsados desde las agrupaciones estudiantiles (espacios en los que participan activamente los brigadistas) y desde el Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan, ámbito en el que Brigadas Educativas cuenta con representación. Esta articulación

permite que las prácticas territoriales se conviertan en experiencias formativas recíprocas, donde los saberes académicos dialogan con los conocimientos construidos por las comunidades.

Por último, la Comisión Social, integrada por estudiantes de Trabajo Social y Abogacía, se orienta a la búsqueda y gestión de herramientas y recursos que permitan atender las necesidades cotidianas de las familias de los barrios donde se desarrollan las clases. Este trabajo sostenido en los territorios permitió reconocer la importancia de construir vínculos de confianza con las familias y de desarrollar una escucha activa frente a las necesidades que emergen cotidianamente en las comunidades.

En este sentido, Brigadas Educativas no constituye únicamente un espacio de apoyo escolar. Sus acciones parten del reconocimiento de que las desigualdades educativas forman parte de un entramado más amplio de vulneraciones de derechos y de que, desde el lugar que ocupamos como estudiantes, profesionales y ciudadanos comprometidos con nuestros territorios, es posible construir respuestas colectivas. Visibilizar esas desigualdades, pero también los cambios alcanzados, constituye una forma de sostener la esperanza y reafirmar la convicción de que la transformación social puede construirse desde la organización comunitaria.

Entre las acciones implementadas por la organización se destacan la realización de relevamientos territoriales, la organización de actividades recreativas, los procesos de revinculación educativa destinados a niñas,

niños y adolescentes que habían interrumpido su escolaridad, las instancias de capacitación dirigidas tanto a brigadistas como a integrantes de las comunidades barriales y las campañas solidarias de recolección de útiles escolares y ropa de abrigo.

Estas actividades responden a una metodología de trabajo basada en el conocimiento situado de los territorios y en la construcción colectiva de estrategias de intervención. Desde la creación de Brigadas Educativas hasta la actualidad, se realizaron tres relevamientos territoriales orientados a identificar las desigualdades estructurales que atraviesan la vida cotidiana de las familias y que condicionan el acceso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y adolescentes del sistema educativo. Los datos obtenidos no constituyen únicamente un diagnóstico de las condiciones materiales de los barrios, sino que funcionan como insumos para el diseño de actividades, proyectos e intervenciones específicas destinadas a dar respuesta a las problemáticas detectadas. De estos relevamientos se fueron diseñando campañas solidarias que se mantienen a lo largo de los años, por ejemplo, “Ningún pibe sin escuela”, destinada a la recolección de útiles; “Ninguna familia sin abrigo”, destinada a la recolección de abrigo al comienzo del invierno, entre otras.

Bajo esta misma perspectiva, las actividades recreativas ocupan un lugar central dentro de la propuesta pedagógica. Partiendo del reconocimiento del juego, la exploración y el acceso a bienes culturales como dimensiones fundamentales para el desarrollo de infancias críticas y curiosas, se organizan celebraciones por

el Día de las Infancias, jornadas de cierre de año, excursiones a museos y espectáculos educativos, así como visitas a los complejos deportivos de la Universidad Nacional de San Juan, promoviendo experiencias que amplían los horizontes culturales y fortalecen los procesos de socialización y aprendizaje.

Del mismo modo, el crecimiento sostenido de la organización impulsó la institucionalización de instancias permanentes de formación interna para brigadistas, desarrolladas con una frecuencia mensual. Estas capacitaciones buscan fortalecer las herramientas pedagógicas, el trabajo territorial y la capacidad de respuesta frente a las problemáticas que emergen cotidianamente en los barrios populares. Los espacios formativos abordan contenidos vinculados con estrategias de enseñanza, implementación y diseño de políticas públicas, desarrollo de prácticas socioeducativas, Educación Sexual Integral (ESI), prevención y abordaje de las violencias por motivos de género, entre otras temáticas que contribuyen a consolidar una práctica comunitaria crítica, interdisciplinaria y comprometida con la ampliación de derechos.

La presencia sostenida en los territorios permitió, además, que Brigadas Educativas se constituyera en una plataforma capaz de impulsar y acompañar la implementación de políticas públicas orientadas a la ampliación de derechos. En este marco, durante 2021 se desarrolló, junto con el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP), el proceso de entrega de certificados de vivienda familiar en los barrios Alfonso XIII y La Esperanza, una herramienta fundamental para el reconocimiento de derechos

y la integración socio-urbana de sus habitantes. Asimismo, entre 2021 y 2023 se acompañó la construcción de cincuenta núcleos húmedos en el barrio Alfonso XIII, contribuyendo a mejorar las condiciones materiales de vida de numerosas familias que nunca había tenido acceso a servicios básicos como agua caliente.

Dado a que la mayoría de quienes integran el proyecto son estudiantes universitarios o ya recibidos, la articulación entre la universidad y los barrios populares se convirtió en una dimensión central de la propuesta. En este sentido, se impulsaron diversas experiencias de vinculación territorial a través de prácticas socioeducativas como: actividades de abogacía comunitaria, talleres desarrollados junto a estudiantes de la carrera de Música y propuestas de iniciación a la programación coordinadas por estudiantes de Informática.

Estas vinculaciones entre universidad y territorio se encuentran en un punto de convergencia con la noción de extensión crítica desarrollada por Jara Holliday (2022), quien propone superar la concepción tradicional de la universidad como productora unilateral de saberes para pensarla como un espacio de diálogo horizontal con las comunidades. Desde este enfoque, la extensión universitaria no constituye un complemento de la docencia y la investigación, sino una dimensión sustantiva capaz de democratizar el conocimiento, fortalecer la participación social y construir ciudadanía crítica a partir del intercambio entre saberes académicos y saberes territoriales.

La articulación entre universidad y territorio constituye uno de los pilares fundamentales de

Brigadas Educativas. Esta relación se concibe como un proceso de construcción colectiva en el que los saberes académicos dialogan permanentemente con los saberes producidos en las comunidades, generando prácticas de aprendizaje mutuo y compromiso social. La experiencia demuestra que el trabajo comunitario transforma también las trayectorias formativas de quienes integran la organización, fortaleciendo herramientas profesionales, éticas y políticas vinculadas con el ejercicio de una ciudadanía activa y con una universidad comprometida con las problemáticas de su entorno.

Los resultados obtenidos durante estos años evidencian el impacto positivo de la experiencia, reflejado en el crecimiento sostenido del número de brigadistas voluntarios y en la consolidación de redes de trabajo colaborativo entre la universidad y los territorios.

Finalmente, poner en común la experiencia de Brigadas Educativas pone de manifiesto el papel protagónico de las juventudes organizadas frente a las desigualdades sociales y educativas, evidenciando su capacidad de proponer, articular y sostener procesos de transformación en los territorios. La recuperación de esta experiencia responde a una concepción de producción de conocimiento que reconoce a las prácticas sociales como fuente legítima de reflexión teórica. Para Jara Holliday (2022), sistematizar una experiencia no implica únicamente ordenar información o describir acciones realizadas, sino desarrollar un ejercicio interpretativo capaz de reconstruir críticamente el proceso vivido, identificar sus tensiones,

comprender las relaciones entre sus diferentes dimensiones y producir aprendizajes que orienten futuras prácticas transformadoras.

Compartir estas vivencias resulta fundamental para enriquecer el debate público sobre la garantía efectiva del derecho a la educación y el fortalecimiento de los vínculos entre universidad y territorio como herramientas para la transformación social.

Referencias:

- Brito Lorenzo, Z. (2008). "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire". En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Jara Holliday, O. y Narita, F. Z. (2022). "Extensión crítica y educación popular: aportes latinoamericanos desde la sistematización de experiencias. Entrevista con Oscar Jara Holliday". *Cadernos CIMEAC*, 12(1). <https://doi.org/10.18554/cimeac.v12i1.6264>.

Medios cooperativos y Derechos Humanos

Paloma Rocio Garcia Baca

palogarcia2@gmail.com

Leandro Tomás Porcel Varas

leandroporcel98@gmail.com

Santiago Staiger

santiago_staiger@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Enfoque de Derechos - Medios Cooperativos
Comunicación Digital*

El presente trabajo reconoce un doble punto de partida. Por un lado, se origina a partir de investigaciones de su autora y autores realizadas en el marco de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan. Por el otro, se vincula con la experiencia como periodistas y fundadores del medio digital y cooperativo La Mecha, el primer medio de estas características en la provincia.

A partir de nuestra formación universitaria y nuestra práctica periodística es que desarrollamos una serie de reflexiones que dan cuenta del rol que cumplen los medios de comunicación cooperativos y digitales en la promoción de los derechos humanos como así también en la concepción de la comunicación como un derecho.

La premisa de este trabajo parte de entender a los medios cooperativos y digitales como actores que propician prácticas periodísticas orientadas por una perspectiva de derechos en escenarios de convergencia cultural (Jenkins, 2008) y plataformización (Srnicek, 2017). Comprendemos a los medios de comunicación como máquinas narrativas (Rincón, 2006) que cuentan y nos cuentan la realidad que nos rodea: crean el relato

de nuestro entorno. Desde esta concepción, los medios digitales y cooperativos no sólo representan un modo alternativo de narrar en sus agendas, sino en su propiedad cooperativa y su estructura de funcionamiento horizontal.

En esta línea, recuperamos cinco experiencias de distintas provincias del país para aportar una mirada federal: La Mecha (San Juan), El Grito del Sur (Buenos Aires), Pausa (Santa Fé), Enfant Terrible (Córdoba) y La Palta (Tucumán). A lo largo del 2025 realizamos observaciones participantes en la plataforma de Instagram de los medios seleccionados con el fin de estudiar los procesos de producción de narrativas periodísticas. Posteriormente, llevamos a cabo seis entrevistas en profundidad con trabajadores de los medios. Esta última instancia nos permitió arribar a los interrogantes y reflexiones que motivan este trabajo.

Por su parte, los cinco medios estudiados integran la Red de Medios Digitales, una red federal que nuclea a más de setenta medios de todo el país con experiencias de gestión cooperativa y autogestiva (Red de Medios Digitales, 2024). Se trata de medios, en su mayoría, nativos digitales que cuentan con sus propios sitios web y producen

narrativas periodísticas en y para plataformas como Instagram, Twitter, Facebook y TikTok, entre otras. Actualmente, la red cuenta con medios en diecisiete provincias del país. Además, está integrada por medios de diversas temáticas y periodicidad: generalistas, feministas, judiciales, de investigación, entre otros.

En la actualidad, estos medios cooperativos y digitales disputan un espacio en las mismas plataformas con grandes medios multinacionales y nacionales, públicos y privados, agencias de noticias, micro y macro influencers, organismos del Estado y hasta perfiles creados con inteligencia artificial. En estos entornos proliferan discursos, actores y formas de producción de sentido de diversa índole.

Desde su creación, la Red de Medios Digitales (a partir de ahora RDM) ha desarrollado una política de cooperativización de medios en todo el país. Iniciativas que, previamente, no contaban con una figura de representación y que producían en Internet desde los márgenes de la legalidad, lograron en los últimos años acceder a una personería jurídica y ser reconocidas por el Estado. Este reconocimiento devino, por un lado, en la adquisición de derechos mínimos para los trabajadores y, por otro, en la posibilidad de acceder a políticas públicas, fondos de fomento y subsidios (aunque escasos).

Tanto en América Latina, como en Argentina, los medios comunitarios, cooperativos, alternativos y populares (CCAP) tienen una larga trayectoria ligada a procesos de organización y resistencia popular y han sido objeto de múltiples investigaciones en el campo de la comunicación. Además, recuperan

tradiciones históricas vinculadas a la comunicación popular y la defensa de los derechos humanos, desde experiencias clandestinas como la Agencia de Noticias Clandestina (ANCLA), creada por Rodolfo Walsh en 1976, hasta las radios comunitarias que emergieron también de manera clandestina en los resabios del menemismo y que posteriormente fueron reconocidas por la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). En este sentido, como señala Vinelli (2014), la fórmula “alternativo, popular y comunitario” se refiere a un ámbito de producción cultural marcado por la articulación entre comunicación y lucha política.

En cuanto a la Red de Medios Digitales, la misma tiene una fuerte impronta federal y un enfoque en el que la comunicación es asimismo concebida como un derecho humano. La organización impulsa debates contemporáneos en torno a la distribución de la pauta oficial, las problemáticas laborales del sector, la soberanía comunicacional y el trabajo en el marco del llamado capitalismo de plataformas (Srnicek, 2017). En este contexto, nuestro trabajo busca reivindicar el rol que cumplen los medios cooperativos como promotores de una comunicación con perspectiva de derechos en escenarios digitales.

Una agenda con perspectiva de derechos

A través de las observaciones y entrevistas realizadas durante 2025, uno de los principales hallazgos arroja una línea temática común que atraviesa las agendas de todos los medios en sus distintos territorios. Podemos mencionar la política (nacional y local), la diversidad cultural y de género, las luchas medioambientales, los derechos humanos, la soberanía nacional, entre otras. En mayor o menor medida, estas líneas atraviesan las narrativas de los cinco medios digitales y cooperativos de la muestra constituyendo temas centrales en sus agendas.

En la mayoría de los medios estudiados también reconocemos un tratamiento particular de problemáticas sociales como la lucha de trabajadores de distintos rubros a través de notas sindicales y gremiales. Asimismo, se abordan temáticas de violencia institucional como casos de gatillo fácil, persecución policial o distintas formas de violencia en contextos de vulnerabilidad social.

Por otra parte, destacamos en especial el tratamiento de temáticas ligadas a “lo popular” en el sentido que le confiere Vinelli (2014) a aquellas agendas “basadas en los intereses y las necesidades de los sectores movilizados de la sociedad” (p. 52). Para la autora, la construcción de una “subjetividad emancipadora” es una parte fundamental en el ejercicio popular del periodismo. En las publicaciones analizadas observamos la reivindicación de figuras como Diego Armando Maradona o Estela de Carlotto (Abuela de Plaza

de Mayo); ambas ligadas a luchas populares en nuestro país. En estas reivindicaciones, los medios cooperativos ubican en un lugar central a los sujetos populares como protagonistas y a la vez destinatarios de sus producciones.

En este aspecto, los medios también dan cuenta de la presencia en movilizaciones, marchas o eventos locales a partir de fotogalerías o reels callejeros. Por ejemplo, durante la observación, cada medio cubrió las marchas del Orgullo LGBTIQ+ en sus respectivas provincias. De la misma forma en que las movilizaciones en torno a la Memoria, la Verdad y la Justicia son coberturas ineludibles dentro de sus agendas.

A partir de estas marcas temáticas, los medios estudiados se insertan en una trayectoria que los asocia al gran y heterogéneo campo de lo “nacional-popular” (Jaimes *et al.*, 2014), campo habitualmente vinculado a la disputa por los derechos humanos. Si bien resaltamos el seguimiento específico de temáticas sobre crímenes de lesa humanidad, juicios y movilizaciones como las del 24 de marzo, destacamos en estos medios la labor cotidiana por construir una mirada integral de los derechos humanos en sus agendas. No se trata únicamente de una agenda temática, sino de una perspectiva transversal desde la cual se interpreta y narra la realidad. Desde los derechos laborales, ambientales y de género hasta las disputas por la libertad de expresión, el acceso a la información y los derechos digitales, estos medios cooperativos construyen narrativas alternativas orientadas a consolidar una agenda propia, basada en un enfoque de

derechos que dispute en los entornos digitales contemporáneos.

El rol de la universidad en vinculación con medios alternativos

Por otra parte, en el marco del 3º Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos, cabe reflexionar sobre el vínculo entre universidades nacionales y medios cooperativos. La relación entre estos actores es, en muchos casos, estrecha del mismo modo en que también presenta sus complejidades.

Muchos de los trabajadores y periodistas que integran los medios estudiados son egresados, estudiantes e incluso docentes de universidades nacionales de distintas regiones del país. La mayoría, destaca el papel que desempeñan las universidades nacionales en la formación de comunicadores y comunicadoras comprometidos con una perspectiva de derechos. En ese sentido, las universidades y, en particular, las carreras de Comunicación se constituyen como pilares fundamentales para promover profesionales capaces de construir agendas desde la mirada de los derechos humanos.

Es el caso de la Universidad Nacional de San Juan, donde son habituales las instancias de vinculación con medios comunitarios y alternativos de la provincia. Promovidas por el Departamento de Ciencias de la Comunicación se

han realizado actividades con Radio Comunitaria La Lechuza, Radio Campesino Indígena, Radio Cooperativa Cóndor Andino y La Mecha, medios de comunicación comunitaria y cooperativa locales. Desde proyectos de investigación y extensión hasta prácticas socioeducativas, la universidad y los medios del sector han encontrado puntos de encuentro en varias oportunidades.

Este vínculo tiene una doble función, por un lado los medios constituyen espacios de práctica, reconocimiento y aprendizaje situado, y por el otro, se convierten en objeto de estudio para un campo de investigación dentro de la comunicación que viene siendo desarrollado por el Departamento. Sin embargo, fuera de estas valiosas experiencias, en la actualidad la articulación entre el ámbito académico-universitario y los medios del sector pocas veces deviene en programas que logren garantizar algún tipo de fondo de fomento, subsidio o financiamiento proveniente de las universidades. Sólo uno de los medios confirmó ser beneficiarios de pauta universitaria. Se trata entonces más de una vinculación estratégica en el marco de un intercambio de conocimientos y saberes.

La situación se asemeja tanto en la Universidad Nacional de Córdoba como en la Universidad Nacional de Tucumán y de Buenos Aires: los medios cooperativos forman parte de cátedras, prácticas o proyectos pero no perciben financiamiento o recursos provenientes de las instituciones universitarias

Algunas consideraciones

A partir del análisis realizado, sostenemos que los medios cooperativos y digitales estudiados se constituyen como actores fundamentales para la promoción de una comunicación con perspectiva de derechos. Tanto por sus agendas como por su capacidad para construir redes federales y producir narrativas alternativas que permitan disputar discursos y sentidos en escenarios de plataformas digitales. El aporte de estos medios no radica únicamente en los temas que abordan, sino en una concepción integral de los derechos humanos que forma parte de su práctica periodística cotidiana.

Tanto la universidad pública como el periodismo atraviesan actualmente ataques públicos, desfinanciamiento y disputas políticas en torno a su legitimidad social. Este hecho no es aislado: se trata de dos sectores que impulsan la construcción de subjetividades, discursos y políticas que fomentan los derechos humanos, la construcción de lazos comunitarios y la soberanía.

En ese marco, entendemos que la articulación entre universidad pública, territorio y medios cooperativos constituye una experiencia estratégica para la defensa y ampliación de derechos. La presencia de graduados/as y estudiantes de universidades nacionales en los medios observados da cuenta de una relación sostenida entre producción académica, práctica profesional y compromiso social. La universidad no sólo forma trabajadores de prensa, sino también sujetos capaces de concebir la comunicación como un derecho humano y de

intervenir en la construcción de narrativas de la realidad que así lo promuevan.

Referencias

- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Londres, John Wiley y Sons.
- Vinelli, N. (2014). *La televisión desde abajo: historia, alternatividad y periodismo de contrainformación*. Cooperativa del Río Suena.
- Rincón, O. (2006): *Narrativas mediáticas o cómo se encuentra la sociedad del entretenimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Jaimes, D. et al. (2014). *Gestión de medios comunitarios*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Red de Medios Digitales (2024). *Censo medios digitales 2024*. Documento inédito.

Andamiaje universitario para estudiantes adultos

Ana María Pereyra Rivas

anitapereyra.arg@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Extensión Universitaria - Educación para Adultos - Inclusión

El presente trabajo sistematiza la experiencia y los hallazgos preliminares del proyecto de extensión “La FaCSO y la educación para adultos del Dpto. Rivadavia. Hacia una inserción en la educación superior universitaria a través del fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora.”, actualmente en desarrollo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Esta iniciativa busca, por un lado, indagar sobre el sistema de representaciones que tienen los estudiantes que egresan de los secundarios para adultos del departamento de Rivadavia sobre la Universidad Nacional de San Juan, en general, y sobre la FaCSO, en particular. Por otro, y a partir de actividades conjuntas propuestas desde el proyecto de extensión, lograr que los y las estudiantes de los CENS incorporen dentro de sus expectativas de vida continuar con estudios superiores.

El proyecto surge a partir de la identificación de una problemática crítica compartida con la educación permanente de jóvenes y adultos: la baja tasa de matriculación y permanencia de personas que culminaron su escolaridad secundaria de manera tardía en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Con el propósito de contribuir a mitigar estas asimetrías es que se diseñó un

dispositivo pedagógico-institucional situado en el departamento Rivadavia que comprendió el trabajo en tres instituciones educativas: el CENS Rivadavia, el CENS RIM 22 y el CENS Soldados de Malvinas. Para hacer realidad la inclusión universitaria en el territorio, es imprescindible identificar las barreras que suelen alejar a los sectores más vulnerables de la educación superior para proponer iniciativas institucionales que apunten a revertirlas.

La intervención territorial se estructura a partir de dos acciones principales orientadas a acercar la institución universitaria hacia los y las estudiantes de los CENS mencionados: charlas de alfabetización académica para facilitar la comprensión de las lógicas institucionales, muy diferentes de las presentes en el nivel secundario, junto con talleres de lectura orientados a brindar herramientas actitudinales y procedimentales para abordar con cierto éxito textos complejos. Estas actividades centrales se complementan con visitas guiadas en el campus de la FACSO y capacitaciones en redes sociales institucionales.

En esta presentación se ofrecen los datos que arrojó el relevamiento realizado durante 2025, primer año de desarrollo del proyecto de extensión,

para, finalmente, compartir un diagnóstico preliminar a partir de la información obtenida. Los formularios y encuestas aplicados recogieron información relacionada con los siguientes campos de información, buscando dar respuesta a sus respectivos interrogantes:

- **Edad:** ¿Qué edades tienen las personas que asisten a los CENS? ¿Hay mayor presencia de jóvenes (19 a 30 años) o adultos (+30)?
- **Experiencia formativa en los CENS:** ¿Qué te motivó a decidir terminar el secundario? ¿Qué dificultades tuvieron que superar para poder sostener esa decisión? ¿Qué le dirías a alguien que está pensando en entrar a un CENS?
- **Representaciones sociales de la universidad:** ¿Qué miedos o prejuicios tienen con respecto a la universidad? ¿Qué obstáculos retrasaron o impidieron su progreso formativo? ¿Qué preocupaciones les surgen a la hora de pensar en ingresar a la Universidad?
- **Hábitos de lectura:** ¿Qué leen? ¿A través de qué soporte o formato? Si leen literatura, ¿de qué género? ¿Cómo descubren nuevas lecturas?
- **Hábitos de estudio:** ¿Dónde estudian con tranquilidad? ¿Con qué frecuencia estudian? ¿Qué soportes utilizan y desearían utilizar para la lectura de estudio?
- **Uso de redes sociales:** ¿Cuánto tiempo pasan en redes sociales? ¿Qué redes sociales utilizan más?

La recolección de datos tuvo por objetivo principal conocer a los estudiantes de los CENS en lo relativo a variables que puedan incidir en su

trayecto formativo. Partiendo del reconocimiento de los estudiantes como emisores en situación, es decir, sujetos cuya identidad no se define por rasgos esenciales sino por las relaciones sociales, tensiones y juegos de poder en los que se encuentra inserto (Uranga, 2001), buscamos indagar brevemente en sus historias de vida. Las preguntas sobre edad, obstáculos, motivaciones y miedos o prejuicios funcionaron como el primer paso para reconocerlos como actores políticos, cuya capacidad de producir sentido está ligada a su legitimidad y a su historia viva.

En los siguientes encuentros se trabajó en torno a las representaciones sociales de la universidad. Las representaciones sociales (Raiter, 2001) son aquellas “imágenes inmediatas del mundo, presentes en una comunidad lingüística cualquiera”. Se trata de construcciones cognitivas que permiten a los sujetos procesar la realidad y compartir un marco de sentido común dentro de una sociedad, aunque no siempre son un reflejo exacto de la realidad. Por medio de interrogantes como “¿Qué miedos o prejuicios tienen con respecto a la universidad?”, indagamos lo que estos grupos entienden por “universidad”.

Finalmente, se exploraron las prácticas cotidianas de los estudiantes vinculadas a sus hábitos de lectura, dinámicas de estudio y uso de redes sociales. Esta dimensión del relevamiento se sustenta en la premisa de que los modos de apropiación de los textos y de las tecnologías no se dan de manera aislada, sino que configuran las trayectorias culturales y los consumos que definen el cotidiano de los sujetos. Entendiendo la lectura

y el estudio como prácticas situadas y mediadas por los soportes tecnológicos actuales, el objetivo fue mapear los canales y formatos a través de los cuales los estudiantes producen e interpretan sentidos en su día a día. El análisis de estas respuestas nos permitió comprender de manera integral las materialidades y los tiempos reales con los que cuentan para su formación, indispensables para tender puentes pedagógicos efectivos desde la universidad.

Los datos obtenidos permiten identificar cómo el alejamiento temporal del sistema formal, las dinámicas de lectura académica y las condiciones materiales de estudio operan de manera conjunta con representaciones sociales que configuran una distancia simbólica respecto al ámbito universitario. En este sentido, abordar a los estudiantes de los CENS desde la categoría de emisores en situación posibilita comprender que las barreras detectadas no constituyen limitaciones individuales, sino el reflejo de un sentido común instituido que tiende a caracterizar a la educación superior como un espacio restrictivo o ajeno. De este modo, la articulación de la universidad en el territorio se consolida como una estrategia pedagógica fundamental para recusar dichos marcos interpretativos y visibilizar la accesibilidad institucional. En conclusión, el relevamiento y la comprensión de estas realidades particulares se presentan como condiciones indispensables para diseñar políticas de acompañamiento que promuevan, en términos materiales y culturales, el derecho a la educación superior pública.

Universidad y vejez con discapacidad

Reflexiones desde la docencia y la investigación gerontológica sobre la soledad no deseada en la mujer y las discriminaciones múltiples

Daiana del Rosario Gutierrez

daianagutits@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Eje 3 del 3º Encuentro de Educación Superior y DDHH, que propone analizar la articulación entre universidad y territorio para promover derechos y atenuar desigualdades. Para tal, se parte de la noción de integralidad, entendiendo al sujeto como garante de Derechos desde las diferentes dimensiones que atraviesan su vida.

El envejecimiento es un proceso biológico, y asimilar vejez con discapacidad es uno de los mitos edadistas más frecuentes ya que todas las personas estamos expuestas a adquirir algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de nuestras vidas. Sin embargo, la discapacidad permanente en las personas mayores es una problemática social que suele permanecer invisibilizada, reproduciendo procesos de exclusión y desigualdad.

En Argentina, las personas mayores con discapacidad enfrentan discriminación múltiple y brechas en el acceso a derechos fundamentales, muchas veces producto de acciones fragmentadas

que no responden a la realidad de quienes habitan ambas condiciones simultáneamente.

El Territorio, como espacio de construcción de significados y significaciones, pero principalmente de disputa y tensiones, resulta importante hablar de discapacidades y vejez, en plural, porque si hablamos de sujetos de Derechos hablamos de historias de vida, experiencias, diferentes formas de sentir una misma realidad social.

Frente a este escenario, emerge el siguiente interrogante: ¿cómo pueden los espacios de educación superior dejarse interpelar por las realidades territoriales de las vejez con discapacidad para producir conocimientos situados que aporten a la ampliación y garantía de derechos?

Desarrollo

Las universidades públicas constituyen espacios privilegiados para la producción de conocimientos comprometidos con la transformación social y la ampliación de derechos. En contextos

Palabras clave:

Vejez- Discapacidad- Soledad no Deseada

caracterizados por el incremento de las desigualdades sociales y la complejización de las problemáticas territoriales, los discursos de odio y la demonización de los Derechos Humanos.

No cabe dudas, aunque más de una vez se ponga en tela de juicio, que la articulación entre docencia, investigación y territorio se vuelve una condición indispensable para construir respuestas situadas ante problemáticas sociales complejas.

La presente ponencia recupera reflexiones derivadas de la docencia de grado y la investigación en el campo gerontológico en la Universidad Nacional de San Juan, y se inscribe en el proyecto de investigación “La soledad en la vejez tiene nombre de mujer” (2026-2027), cuyo objetivo es indagar y analizar la Soledad no deseada en las personas mayores desde una perspectiva de género y de Derechos Humanos. Al mismo tiempo, que se busca articular con las experiencias de territorio en abordaje situado y centrado en la persona con discapacidades producto de intervenciones realizadas desde el Trabajo Social.

A partir de lo nombrado, no cabe dudas que las experiencias de intervención, investigación y formación profesional permiten enriquecer las prácticas, al mismo tiempo que el territorio permite interpelar los espacios de formación.

En ese sentido, se puede advertir que determinadas problemáticas permanecen escasamente visibilizadas tanto en las políticas públicas como en los ámbitos académicos. Entre ellas, se destaca la situación de las personas mayores con discapacidad, particularmente de las mujeres mayores que requieren apoyos permanentes

para el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana, y qué, como el territorio incluye sentidos y significados culturales, son al mismo tiempo cuidadas por mujeres, que en la mayoría de las veces se encuentran en la etapa de la vejez.

La experiencia territorial muestra que las vejeces con discapacidad son un claro ejemplo como el género opera bajo nociones de interseccionalidad. Por un lado, influyen las representaciones sociales que recaen sobre la vejez marcadas por el edadismo que asocian a la misma con dependencia, improductividad, enfermedad, deterioro físico y cognitivo. Por otro, la doble discriminación, o discriminación múltiple, que reproduce modelos asistencialistas sobre la discapacidad, producto de reducir la misma a modelos centrados en trastornos y patologías que limitan el reconocimiento pleno de las personas como sujetos de derechos.

Cuando ambas condiciones se intersectan, emergen formas específicas de exclusión social que afectan el acceso a la participación comunitaria, la autonomía, la educación permanente, los vínculos significativos y la construcción de proyectos de vida.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, resulta insuficiente comprender estas situaciones como problemáticas individuales y/o aisladas.

Las Convenciones sobre los Derechos de las personas con discapacidad y de las personas mayores, a las cuales Argentina adhiere bajo las Leyes nacionales 26.378 y 27.360, implicaron un cambio de paradigma al cuestionar los modos que perpetuaban maltrato e invisibilización. Así, se comienza a definir a la discapacidad desde una noción social que da cuenta de las barreras que

impiden el desenvolvimiento en la sociedad, al mismo tiempo que se pondera las capacidades y fortalezas de cada persona; en concordancia, la Convención de los Derechos de las personas mayores define una serie de nociones que promueve la visibilización de la vejez. Ambas Convenciones enumeran y fundamentan Derechos adquiridos que apuntan a promover y garantizar y sancionar cualquier acto que afecte la calidad de vida de este grupo poblacional.

Al mismo tiempo, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, que reconoce a la misma como un proceso atravesado por dimensiones históricas, sociales, biológicas, culturales, económicas y psicológicas, que las vincula con las condiciones que posibilitan a las personas desarrollar sus proyectos de vida, construir vínculos significativos, como así también participar activamente y ejercer plenamente sus Derechos. Estos principios adquieren especial relevancia al analizar las experiencias de mujeres mayores con discapacidad, quienes frecuentemente enfrentan procesos de aislamiento social y soledad.

Los marcos normativos nombrados explicitan el rol del Estado, se trata de un Estado presente que se compromete a salvaguardar los Derechos Humanos y libertades fundamentales de las personas mayores y personas con discapacidad, sin discriminación de ningún tipo, promoviendo, protegiendo y asegurando el goce pleno en condiciones de igualdad.

Sin embargo, en contextos en donde las políticas de ajuste atacan a las poblaciones más vulnerables, se demoniza las conquistas de garantías y libertades, se promueven discursos de odio que reproducen

estigmas y discriminaciones; es allí donde la experiencia territorial evidencia tensiones entre los marcos normativos y las condiciones concretas de existencia. Pero al mismo tiempo, es donde los espacios de intervención y formación se convierten en espacios de lucha social.

Desde esta perspectiva, experiencias como la soledad no deseada no pueden ser interpretadas como problemáticas individuales o emocionales, sino que requieren ser analizadas en relación con el Territorio, con las condiciones sociales que limitan la participación, la accesibilidad, los vínculos comunitarios y el ejercicio efectivo de Derecho.

Las personas mayores con discapacidad suelen enfrentar discriminaciones múltiples producto de barreras físicas- arquitectónicas, económicas, institucionales e incluso comunicacionales atravesadas por constantes eufemismos que invisibilizan la problemática social, al mismo tiempo que restringen oportunidades de interacción social, autonomía y calidad de vida.

Estas limitaciones adquieren especial relevancia en mujeres mayores que han transitado trayectorias vitales marcadas por desigualdades de género, tareas históricas de cuidado no remuneradas, menores niveles de autonomía económica y escasos procesos de formación que apunten al proyecto de vida de las mismas.

Diversas investigaciones señalan que la soledad constituye una experiencia subjetiva que surge cuando la persona percibe que sus relaciones sociales son insuficientes en cantidad y/o calidad, o que no le brindan el apoyo emocional que desea (Alvarez, 1996) al mismo tiempo que conlleva

importantes riesgos para la salud mental y física, entre ellas, depresión, ansiedad, deterioro cognitivo, trastornos del sueño, baja autoestima, abuso de sustancias, enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo 2, obesidad, problemas pulmonares, dolor crónico, entre otras.

Ahora bien, la SND se ha convertido en una problemática social que, aunque afecta a todas las edades, se cronifica en la vejez. Las personas mayores son consideradas el principal grupo de riesgo debido a sus características socio-demográficas y al aumento de la longevidad, que a menudo implica cambios en las condiciones de vida, en la sociabilidad y en las estructuras familiares. Sin embargo, de las consecuencias negativas, dentro de la población mayor de 65 años, las mujeres presentan una prevalencia mayor que los hombres.

Es viable mencionar que, aislamiento social, vivir solo y soledad no son sinónimos. El primero, se refiere a la escasez objetiva de contactos sociales y puede medirse mediante indicadores cuantitativos (número de interacciones, frecuencia de encuentros, etc.), mientras que la soledad, como ya se indicó, es subjetiva, y vivir solo no implica precisamente padecer SND, la diferencia radica en la valoración subjetiva de la calidad de las relaciones, pero se destaca que vivir sin la compañía de otras personas es uno de los factores de riesgo más significativos.

La distinción anterior se complejiza cuando hablamos de mujeres mayores con discapacidad en Argentina. Según el último Censo 2022, el 24,5% de las mujeres de 60 años y más viven solas, frente a solo el 17,1% de los varones de la misma edad, lo que evidencia una marcada brecha de género en la

vejez unipersonal. Este fenómeno se intensifica en las edades más avanzadas (Espinola, S. 2026)

Ahora bien, en la siguiente ponencia hablar de Discapacidades y Vejez y no en singular no es menor, la misma hace referencia no solo a los tipos de discapacidad, sino también al sentido y significado que cada sujeto le da a la misma, como así también a los diferentes modos de envejecer.

Lo anterior, nos permite mencionar que para mujeres con discapacidades que requieren restricción de capacidades (intelectuales, cognitivas severas) y que necesitan curador como apoyo, la vivienda unipersonal es jurídica y funcionalmente imposible. Es este quien decide sobre su residencia y cuidados, generalmente colocándolas en hogares multigeneracionales o en residencias de cuidado. Sin embargo, esto no implica ausencia de soledad porque, aunque tengan compañía física, si perciben que sus vínculos son insuficientes, inadecuados o carecen de significado emocional, la soledad se instala. Esto es particularmente grave en mujeres con discapacidad cognitiva, donde la comunicación limitada reduce la posibilidad de construir vínculos significativos.

En cuanto a las mujeres mayores con discapacidad física adquirida por enfermedades crónicas como reuma o artrosis representan un grupo vulnerable específico, ya que la dificultad para caminar o subir escaleras puede reducir las interacciones sociales fuera del hogar, disminuyendo la frecuencia de encuentros o la relación significativas con otros.

Según datos del Estudio sobre Perfil de Personas con Discapacidad (2018), la prevalencia de discapacidad en mujeres es 10,8% vs. 9,5% en

varones, y aumenta con la edad, pero enfrentan una doble vulnerabilidad: Más de la mitad de las mujeres de 65 años o más que viven solas son viudas. Esta vejez feminizada significa que las mujeres mayores envejecen sin acompañamiento de pareja, mientras que mayor cantidad de varones envejecen acompañados por sus pares.

A esto se le puede sumar una tercera vulnerabilidad: Los ingresos jubilatorios de las mujeres mayores son inferiores que la de varones y 78 de cada 100 mujeres perciben jubilaciones mediante moratorias frente a solo 57% de varones. Esta inseguridad económica limita su capacidad para acceder a servicios de cuidado, transporte adaptado o actividades recreativas que podrían reducir el aislamiento y la soledad.

Entonces, podemos decir que, en las mujeres mayores con discapacidad, esta experiencia puede verse profundizada por restricciones en la movilidad, brecha económica, dependencia de apoyos, debilitamiento de redes sociales, institucionalización y dificultades para acceder a espacios comunitarios accesibles.

En este contexto, la soledad no deseada emerge como una problemática compleja que excede la dimensión emocional, individual y de una sola área. Expresando una marcada necesidad de concepciones integrales de sujetos.

Frente a estas realidades, la universidad pública cumple un rol fundamental a la hora de visibilizar la complejidad del Territorio, de las Problemáticas Sociales, promoviendo la dignidad humana y reconociendo las dimensiones biológicas,

psicológicas, sociales y espirituales de la vida de las personas.

Al mismo tiempo, interpela y revisa críticamente el quehacer docente y la investigación, teniendo en cuenta que el territorio no sólo aporta información para la construcción de conocimientos y su expresión en las aulas, sino que también cuestiona, visibiliza problemáticas complejas y enciende en estudiantes la reflexión y el análisis ético - político de fenómenos que reproducen la injusticia social.

En este sentido, la docencia adquiere un papel estratégico en la formación de profesionales capaces de identificar desigualdades estructurales y promover prácticas fundamentadas en el paradigma de Derechos Humanos. La investigación, por su parte, permite producir conocimientos situados que contribuyan a desnaturalizar procesos de exclusión y generar evidencia para el diseño de políticas públicas inclusivas.

La articulación entre territorio, docencia e investigación posibilita reconocer que la soledad no deseada en mujeres mayores con discapacidad es una manifestación de la interseccionalidad de género que se manifiesta en desigualdades sociales que deben ser problematizadas. Desde esta perspectiva, los Derechos Humanos operan como horizonte ético, político y epistemológico para orientar la producción de conocimiento y la intervención profesional.

Finalmente, reconocer las intersecciones entre género, vejez y discapacidad implica avanzar hacia una producción académica comprometida con la construcción de sociedades más democráticas, inclusivas y respetuosas de la dignidad humana.

Referencias

- Alvarez, E. A. (1996). "La amistad en la edad avanzada". *Geriátrika*, 12(6).
- Espinola, S. (2026). *Argentinos en la Vejez*. El Perfil. <https://www.perfil.com/noticias/elobservador/argentinos-en-la-vejez.phtml>.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización de los Estados Americanos. (2015). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2 de diciembre de 2010). *Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26.657)*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Diálogo entre Formación Docente y Mujeres Indígenas

Prácticas Docentes Interculturales en territorio
junto con las Mujeres Guarpes de la comunidad “Las Talas”

Laura Chaves

lauraachaves26@gmail.com

Viviana Griselda Gomez Astorga

griseldagomezastorga@gmail.com

Alina Acosta Arreceygor

profealinadaniela@gmail.com

Rocio del Valle Carmona Paredes

proferociocarmonaparedes@gmail.com

M. de Guadalupe Paez Puigserver

guadalupepaez94@gmail.com

Rocío Guadalupe Coria Martinez

guadalupxcoria16@gmail.com

Valentina Poblete Treo

valepobletetreo@gmail.com

Milagros Belén Godoy Peralta

milagrosgodoy20@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Edgar Echenique

edgarechenique958@gmail.com

Referente Comunidad G(H)uarpe “Las Talas” | San Juan

Palabras clave:

*Prácticas Socioeducativas - Mujeres
Indigenas - Formación Docente*

El presente trabajo da cuenta de una línea de intervención pedagógica desarrollada desde una perspectiva de extensión crítica a través de un Proyecto de Prácticas Socioeducativas, orientado a fortalecer la articulación entre la cátedra Práctica Profesional Orientada (Docencia) del Profesorado en Ciencias de la Educación de la FFHA-UNSJ y la comunidad G(H)uarpe “Las Talas” de Caucete, San Juan. En este encuadre, las Prácticas Socioeducativas (PSE), son entendidas como una estrategia pedagógica universitaria que, a través de la articulación entre enseñanza, investigación y extensión, promueve espacios de formación integral en los que el compromiso social no se encuentra escindido del acto educativo. Desde esta perspectiva, se incorpora al trayecto académico de las y los futuros profesores en Ciencias de la Educación un espacio curricular de formación integral donde las problemáticas e intervenciones se construyen de manera compartida con la comunidad y, particularmente, con las mujeres G(H)uarpe “Las Talas”, atendiendo al contexto histórico específico que atraviesan y orientándose por propósitos formativos, interculturales y transformadores.

En el marco de una concepción de la universidad comprometida con el territorio, la justicia social

y la promoción de los derechos humanos, la propuesta reconoce a las comunidades indígenas como sujetos colectivos de derecho y valora sus saberes, memorias e identidades como aportes fundamentales para la construcción de conocimientos socialmente relevantes para la formación docente. Desde esta perspectiva, se impulsa un proceso de diálogo intercultural en torno al rol de las mujeres indígenas en sus comunidades, los saberes ancestrales y su vinculación con la educación sistematizada, a través de actividades pedagógicas compartidas.

El pueblo G(H)uarpe ha enfrentado históricamente procesos de exclusión territorial, cultural y simbólica que han impactado en el reconocimiento de sus derechos colectivos y en la legitimación de sus saberes ancestrales dentro de los espacios educativos. Es así que, la comunidad G(H)uarpe “Las Talas”, ubicada en el departamento Caucete, provincia de San Juan, no es ajena a esta realidad. Por ello resulta relevante considerar que los procesos de invisibilización histórica, despojo territorial y subordinación cultural han incidido en la preservación de sus prácticas, memorias y formas de transmisión del conocimiento. Estas situaciones han afectado no solo el ejercicio pleno del derecho al territorio, sino también el reconocimiento de las identidades culturales y de los saberes que sostienen la continuidad histórica de la comunidad.

En este sentido, la presente propuesta se sostiene desde un enfoque de derechos de los pueblos originarios, enmarcado en la Ley N° 23.302 (1985) normativa que promueve el reconocimiento y la protección de derechos fundamentales vinculados

al territorio, la educación, la salud, la participación comunitaria y el respeto por las identidades culturales indígenas. Asimismo, este marco normativo se orienta a garantizar condiciones de igualdad y no discriminación, reconociendo el derecho de las comunidades a la autodeterminación y al fortalecimiento de sus formas de organización social y cultural.

Es así que, haciendo hincapié en el derecho a la educación, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006), en sus artículos 52, 53 y 54 establece como modalidad del sistema educativo una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) acorde a las realidades socioculturales de los pueblos originarios y equitativa en el ejercicio de sus derechos. A través de esta normativa, el Estado asume la responsabilidad de crear, sostener e impulsar los mecanismos necesarios para garantizar la diversidad cultural y lingüística como un elemento constitutivo del sistema educativo. En esta línea, busca favorecer una formación docente específica, inicial y continua que promueva propuestas pedagógicas respetuosas de las cosmovisiones, memorias y conocimientos de los pueblos originarios, favoreciendo el diálogo entre saberes comunitarios y escolares.

En esta perspectiva, la noción de interculturalidad se constituye como un eje central de la propuesta, en tanto supone el reconocimiento del otro desde sus propios parámetros culturales y lingüísticos. Como sostiene Astraín (2003, citado en Chacoma, 2024), este encuentro de reflexividades entre culturas que se reconocen mutuamente constituye la base de toda comprensión cultural no autoritaria,

abierta al diálogo y al reconocimiento de otras racionalidades. La interculturalidad, en este sentido, no se limita al reconocimiento de la diversidad, sino que implica la construcción de vínculos horizontales y de prácticas educativas basadas en el respeto mutuo, la reciprocidad y el reconocimiento de los derechos culturales, identitarios y territoriales de los pueblos indígenas.

Frente a ello, el proyecto busca construir espacios de trabajo compartido con las mujeres de la comunidad, reconociendo el papel central que desempeñan en la vida comunitaria, la transmisión intergeneracional de saberes y la preservación de prácticas culturales y territoriales. En este sentido, la propuesta busca contribuir al fortalecimiento del derecho a la identidad, al reconocimiento de los saberes indígenas y a la construcción de experiencias formativas interculturales que promuevan el diálogo entre conocimientos comunitarios y académicos.

En este contexto, se considera pertinente incorporar un enfoque interseccional para comprender las múltiples formas de desigualdad que atraviesan las experiencias comunitarias y educativas. Es así que, pensar en clave de interseccionalidad nos permite reconocer que las situaciones de exclusión no responden a un único eje explicativo, sino a la articulación compleja de dimensiones históricas, sociales, culturales, territoriales, económicas, étnicas, generacionales y de género, que configuran posiciones diferenciadas de acceso al reconocimiento y al ejercicio de derechos (Rodó-Zárate, 2021; Viveros Vigoya, 2016).

En este sentido, ser mujer y pertenecer a un pueblo originario configura una experiencia atravesada por desigualdades múltiples. Al respecto, Hirsch (2008) advierte la notable ausencia de las mujeres indígenas en los estudios etnográficos y antropológicos de Argentina, donde frecuentemente fueron representadas como meras “reproductoras de la cultura”, bajo formas de exotización de sus cuerpos y prácticas culturales. De este modo, el silenciamiento de las mujeres originarias en la producción de conocimiento puede comprenderse como parte de una matriz colonial que ha subordinado históricamente sus experiencias y saberes. Tal como expresan Ceballos y Salazar (2013), las mujeres indígenas han sostenido históricamente múltiples luchas por el reconocimiento de derechos y la defensa comunitaria, transitando desde formas silenciosas de resistencia hacia procesos de visibilización política y reivindicación pública frente a contextos persistentes de discriminación.

Por ello, el trabajo compartido con las mujeres de la comunidad G(H)uarpe “Las Talas” adquiere especial relevancia, en tanto posibilita recuperar desde sus propias voces las memorias, experiencias y significados que organizan la vida comunitaria, así como reconocer el lugar que ocupan en la transmisión de saberes ancestrales y en la construcción de procesos colectivos de resistencia cultural.

Si bien la propuesta se encuentra en una etapa inicial de despliegue, se considera que su potencial transformador radica en la posibilidad de trascender la lógica de intervención pedagógica situada

y temporal, promoviendo procesos sostenidos de construcción colectiva de conocimiento, fortalecimiento comunitario y formación docente crítica. En este sentido, el proyecto no se limita a la realización de actividades específicas en territorio, sino que intenta consolidar vínculos institucionales duraderos entre la Universidad y la comunidad G(H)uarpe “Las Talas”, habilitando espacios de reconocimiento mutuo, legitimación de saberes ancestrales y problematización de desigualdades históricamente sedimentadas.

De este modo, las prácticas docentes desarrolladas pretenden no restringirse en su implementación inmediata, sino proyectarse como antecedentes significativos para nuevos desarrollos pedagógicos, procesos de curricularización de derechos humanos y políticas institucionales orientadas a una educación más democrática, situada e intercultural.

Referencias

- Chacoma, M. y Bulibasich, C. (2014). *Identidad e Identidad*. UNSJ.
- Hirsch, S. (2008). *Mujeres indígenas en la Argentina: cuerpo, trabajo y poder*. Biblos.
- República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Salazar, A. y Ceballos, F. (2013). “Mujeres originarias: Defensoras de sus derechos. Situación en San Juan”. *Revista N°4 Memoria-Voces-Imágenes*.

ESI y la huella digital: experiencia y análisis

Sheila Tatiana Hotimsky

tatianahotimsky@evirtual.unvime.edu.ar

Nadia Lilian Grilli

nlgrilli@evirtual.unvime.edu.ar

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

ESI - Huella Digital - Salud Sexual

Este ensayo analiza la experiencia del taller ESI y la huella digital, dictado por Nadia Grilli (especialista en género y diversidad) y Tatiana Hotimsky (Lic. en Marketing) en las Jornadas Nacionales de Educación Sexual Integral 2023 -bajo la premisa Educar en igualdad- y replicado en el PEIS En el interior de la escuela secundaria en San Luis: proyecto de vida y educación superior.

La actividad surgió a partir de una invitación de la promotora de ESI de una escuela secundaria del norte de San Luis. La institución funciona en tres turnos (matutino 1º a 3º, vespertino 4º a 5.º y nocturno para quienes completan el ciclo medio). El taller se ofreció en los turnos matutino y vespertino, alcanzando aproximadamente 260 participantes en la primera sesión y 240 en la segunda, con presencia del cuerpo docente en ambas. Aunque se cumplieron los objetivos, emergió un episodio imprevisto solicitado por la institución que constituye el objeto de este análisis.

Según el Eje 3 del 3º Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos, la intervención se configura como una práctica situada que articula saberes, demandas y problemáticas de la comunidad educativa, evidenciando el rol de

la educación en la prevención de desigualdades y la construcción de ciudadanía. Recupera una visión integral de los derechos humanos y muestra cómo situaciones emergentes interpelan a las instituciones, exigiendo respuestas articuladas que garanticen protección y acceso efectivo a derechos.

Relatoría

Al ingresar a la escuela, se pudo observar en las paredes, diferentes carteles referidos a los cinco pilares de la ESI y el modo en el que a través de diferentes asignaturas se fueron abordando (reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo). Dentro del SUM, lugar destinado para los talleres, se encontraron más carteles referidos a otras temáticas como: violencia de género, enfermedades de transmisión sexual, entre otras. Además de dos carteles bajo el nombre de “preguntas anónimas”. Mientras las talleristas se estaban organizando, se acercó una docente de la institución para solicitar que

en algún momento se diera respuesta a las preguntas anónimas desarrolladas por los y las estudiantes, reconociendo no poder enfrentar la multiplicidad de preguntas y aprovechando la formación de las talleristas. Ante el pedido de la docente, las talleristas asumieron el compromiso de dar respuesta, dentro de las posibilidades de conocimiento, a las preguntas que se habían realizado de manera anónima.

La temática del taller: “Esi y Huella digital” tenía por objetivo compartir un espacio seguro de reflexión sobre la creación de la huella digital, promover la toma de conciencia sobre el impacto que tiene el uso de las redes sociales, internet y el dispositivo móvil en nuestras vidas. El taller se dividió en tres momentos: un primer momento basado en una técnica de dinámica grupal que perseguía el objeto de visibilizar la manera en que el dispositivo móvil, las redes sociales e internet ocupan un lugar central en la vida de las personas, un segundo momento en el que se buscó acercar la información pertinente a la creación de la “Huella Digital”, y un tercer momento en el que las personas participantes debieron convertirse en influencers de la ESI, generando contenido multimedia que permitiera concientizar a partir de lo aprendido. Tuvo amplia participación por parte de los y las estudiantes, realizando las tareas en mayor o menor grado, preguntando y repreguntando activamente.

Al finalizar lo planificado, se respondió a las preguntas de los carteles. Las inquietudes se agruparon en categorías temáticas: dudas fisiológicas y reproductivas, métodos de prevención y riesgos de salud, mitos sobre la sexualidad

y situaciones de vulnerabilidad o violencia. Estas consultas reflejaron tanto la búsqueda de información práctica como la persistencia de confusiones que requieren respuestas claras y accesibles.

Muchas de las respuestas se encontraban en los carteles de la escuela, prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual, cuáles son las más frecuentes, cómo prevenir un embarazo. Al momento de dar respuesta a las preguntas se apeló a los cinco pilares de la ESI. De forma clara, con lenguaje accesible, con reformulaciones y ejemplificaciones se dio lugar a cada respuesta, instando a los y las estudiantes a dirigirse al hospital zonal para acercarse a los métodos de anticoncepción y profilaxis más acordes a su edad. La temática que más se resaltó fue la de el cuidado del cuerpo y la valoración de la afectividad, en ello la violencia de género, resaltando la importancia de las relaciones sexo afectivas basadas en el respeto y el cuidado del otro. Se dio paso a enmarcar las leyes que reconocen los derechos de niños, niñas y adolescentes, tratados internacionales y leyes nacionales, la importancia de la ESI, y el reconocimiento de los derechos.

En ambos talleres el momento de respuesta a las preguntas anónimas, se caracterizó en un silencio expectante, al finalizar se dejó abierta la posibilidad de otras preguntas. Los diferentes grupos buscaron hacerlo de manera privada. El segundo grupo, a diferencia del primero, se organizó en una fila a fin de hacer preguntas personales. Las que se refirieron a métodos anticonceptivos de barrera, a la frecuencia sexual normal, a la presencia de dolor

en el acto sexual, y reafirmación de información. También se expresó que en el hospital del pueblo, para poder acceder a los preservativos de distribución gratuita, había que sacar turno con el médico obstetra, y que una vez que hablaban con el profesional les propuso colocar chip, parches o pastilla anticonceptivas para el control de natalidad.

Una de las preguntas se canalizó a través de la promotora de ESI; la docente la formuló en términos menos coloquiales, lo que generó confusión y la respuesta no resolvió la inquietud. Al retirarse, las talleristas fueron retenidas por dos docentes que señalaron que las estudiantes no habían entendido la respuesta y las invitaron a un aula para retomar el tema. Al entrar, un estudiante cerró el aula con gancho para asegurar privacidad; entonces las talleristas pidieron que formularan la pregunta con claridad, y se expresó así: “¿Por qué las personas quedan pegadas como los perros?”, refiriéndose a un caso conocido en el pueblo.

Tras explorar esa pregunta surgieron otras dudas: ¿es verdad que si tienes HIV y a los 10 años no te da sida no te enfermas?; ¿si tengo sexo oral o anal me puedo contagiar?; ¿por qué me pueden salir moretones en los pechos?; está bien que duela el pecho si te lo aprietan? Estas consultas, formuladas mayoritariamente por chicas y acompañadas de miradas cómplices entre pares, evidenciaron mitos, confusiones y la necesidad de respuestas claras y accesibles.

Nuevamente, las respuestas derivaron a los y las estudiantes a un centro de salud para obtener información sobre sus consultas; al mismo tiempo se aclararon errores conceptuales y mitos que ponen

en riesgo la salud adolescente. Al finalizar el primer taller, la directora comunicó a las talleristas que la escuela ya había recibido múltiples intervenciones de profesionales de la salud sobre métodos anticonceptivos y cuidados del cuerpo, por lo que consideró la temática ampliamente abordada.

Consideraciones generales

Silvia Bleichmar reflexiona sobre cómo la producción de subjetividad forma sujetos históricamente situados. En este contexto, los jóvenes están atravesados por un orden adultocéntrico y patriarcal que modela sus sexualidades en una relativa orfandad de cuidados, evidenciada en la desprotección de derechos tanto en el sistema de salud como en la aplicación parcial de la ESI.

En función de lo anterior, cabe reflexionar sobre cómo estos jóvenes están atravesados por un contexto histórico-social adultocéntrico: niñeces y adolescencias se construyen en un mundo hiperglobalizado que modela sexualidades y vínculos desde lógicas patriarcales y en una evidente orfandad de cuidados. Esto se refleja en las preguntas pegadas en los carteles, que además de mostrar la insuficiencia informativa, evidencian la desprotección de derechos tanto en el sistema de salud como en la aplicación de la ESI.

En el sistema de salud, la respuesta suele orientarse a evitar la concepción más que a prevenir infecciones; los preservativos deberían estar

visibles y accesibles sin exigir explicaciones. En la ESI, el pilar que valora la afectividad y la perspectiva de género debería responder a prácticas violentas que colocan a las mujeres en situación de vulnerabilidad sexual. Preguntas como “¿De quién es la responsabilidad del embarazo adolescente?” y “¿Qué hago si el chico no quiere usar protección?” muestran la falta de compromiso masculino frente a la concepción y el cuidado corporal. Otras consultas -“¿si tengo sexo oral me puedo contagiar?”; “¿si tengo sexo anal me contagio?”- revelan búsquedas de anticoncepción que, a la vez, exponen riesgos para la salud.

Además, se observó que las preguntas verbales las formularon principalmente las chicas; algunos varones prestaron atención corporalmente, otros miraban el celular, lo que denota cierto pudor. Fuera de los canales formales, el aprendizaje circula por pares: las explicaciones entre compañeras -a veces gráficas, como la descripción de cómo una lesión bucal podría facilitar la transmisión- muestran que los mitos y las informaciones parciales se reproducen en redes informales, reforzando la necesidad de intervenciones contextualizadas y con enfoque de género.

Sabemos que en esta etapa de la vida, se hace necesario comprender a la adolescencia como una etapa fundamental del ciclo vital que implica reconocer a las y los adolescentes como sujetos plenos de derecho, atravesados por una multiplicidad de factores biológicos, sociales, culturales y económicos. Bajo esta perspectiva, el despertar sexual, la construcción de la identidad y la necesidad de pertenencia a grupos de pares,

pueden influir a la toma de decisiones vinculadas a las prácticas de sexualidad. Por ello las respuestas brindadas buscaron respetar el principio de autonomía progresiva dando respuestas que promuevan las prácticas de cuidado, la importancia de decisiones informadas y responsables.

La resistencia y capacidad de agencia estudiantil (Rockwell, 2018) se manifestó en la apropiación del taller como espacio seguro frente a la crisis de autoridad escolar. Siguiendo a Bourdieu, la legitimidad de las talleristas como emisoras autorizadas facilitó un “micromercado” comunicativo donde los estudiantes pasaron de espectadores a actores activos, resignificando su experiencia educativa para resolver inquietudes personales que el sistema formal no lograba canalizar.

El concepto de apropiación implica que las y los estudiantes no son sujetos pasivos, sino que resignifican activamente su experiencia educativa. Apropiarse del taller -incluido el plus no planificado- y la insistencia en resolver cuestiones personales denotan esa búsqueda activa de información y de sentido.

Incorporamos la pedagogía crítica y el saber situado como marcos teórico-metodológicos. La pedagogía crítica, en la tradición freiriana y con aportes contemporáneos, concibe la educación como práctica de libertad que problematiza las relaciones de poder y promueve la agencia; el saber situado sostiene que el conocimiento adquiere sentido en contextos concretos y que las demandas territoriales no pueden subsumirse a políticas universales. Aplicado a nuestra experiencia, esto implica reconocer a estudiantes como interlocutores

válidos, valorar sus preguntas como diagnósticos territoriales y diseñar respuestas que articulen saberes académicos, saberes comunitarios y recursos del sistema de salud.

Metodológicamente se adoptaron tres decisiones concretas:

- (1)** priorizar espacios de escucha activa y producción colectiva de sentido por sobre la transmisión unidireccional;
- (2)** situar las intervenciones en la trama institucional y territorial, articulando escuela, universidad y servicios de salud para garantizar derivaciones efectivas;
- (3)** promover la co-creación de materiales y campañas digitales con jóvenes, reconociendo su agencia y su capacidad para incidir en prácticas y narrativas locales.

Esta orientación convierte la intervención en una práctica situada de extensión universitaria que no solo informa, sino que habilita procesos de empoderamiento y cambios institucionales sostenibles. En consecuencia, la experiencia subraya la necesidad de fortalecer una red interinstitucional entre instituciones educativas, sistemas de salud y organizaciones comunitarias: las preguntas estudiantiles evidencian vacíos informativos y desigualdades en el acceso a derechos, especialmente en salud sexual, por lo que las demandas adolescentes exigen respuestas articuladas, territoriales y sostenidas que superen intervenciones aisladas y produzcan cambios reales.

Consideraciones finales

La experiencia narrada constituye un aprendizaje significativo y permite vislumbrar el factor principal del aumento de enfermedades de transmisión sexual frente a un aparente descenso de embarazos adolescentes. Si reflexionamos sobre la población sexualmente activa y la información disponible, es posible diseñar políticas públicas y programas que enfrenten la problemática. En la era de la hiperinformación, parece haber menos información. ¿Cómo aprenden los y las adolescentes sobre sexualidad? ¿Qué información poseen? ¿Cómo influyen los mitos en el cuidado de la salud? ¿Qué conceptos erróneos circulan y se aprenden por canales no formales?

Tras dos décadas de vigencia, la ESI exige un Estado presente que garantice su aplicación transversal mediante redes interinstitucionales. Fortalecer el vínculo entre universidad, escuela y salud es condición necesaria para nutrirse de saberes mutuos, interpretar las realidades locales y garantizar una ciudadanía plena que reduzca las desigualdades territoriales.

A veinte años de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, la experiencia invita a evaluar avances y desafíos pendientes para garantizar una implementación efectiva, integral y territorialmente equitativa de esta política pública.

Puentes afectivos y pedagógicos

Del Bachillerato Popular Desobediencia Folk a la Educación Superior y los Derechos Humanos en San Juan, Argentina

Jose Alfredo Diaz Ramos

jadr.sj@gmail.com

Lucas Gabriel Exequiel Aballay

desobedienciafolk@gmail.com

Estefanis Ayelen Diaz Ramos

desobedienciafolk@gmail.com

Romina Elizabeth Diaz

dromina445@gmail.com

GABRIELA GISELA NARVAEZ

desobedenciafolk@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Educación Popular - Territorio - LGBTIQ+

Introducción

Nosotros, integrantes del Bachillerato Popular Desobediencia Folk, habitamos un territorio educativo que se enlaza con universidades como la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de las Artes. Desde allí, proponemos pensar la educación como trama viva entre territorio y universidad, donde el derecho a estudiar se sostiene en vínculos afectivos y comunitarios. Nuestro objetivo es que quienes culminan la secundaria puedan transitar un puente acompañado hacia la Educación Superior, reconociendo que el acceso no se reduce a la inscripción formal, sino que requiere condiciones de cuidado, reconocimiento y memoria. En este sentido, la educación popular se convierte en un gesto político que amplía derechos y habilita trayectorias inclusivas para juventudes sexo-disidentes y comunidades históricamente marginadas.

En este sentido, el Bachillerato Popular Desobediencia Folk se constituye como un espacio de resistencia y articulación, donde las pedagogías cuir y el artivismo transforman la enseñanza en un dispositivo emancipador. Al resignificar el folklore

como memoria viva y práctica insumisa, generamos un territorio que dialoga con las universidades y fortalece redes interinstitucionales de derechos humanos. Reconocemos que persisten barreras materiales, simbólicas y normativas que dificultan el ingreso y la permanencia en la Educación Superior, y frente a ello proponemos entramados que atenúen desigualdades, que acompañen trayectorias y que conviertan la universidad en un espacio hospitalario y plural.

Desarrollo

Antes de adentrarnos en la descripción de la metodología, es necesario subrayar que este trabajo no se limita a narrar una experiencia educativa, sino que busca sistematizarla y analizarla en clave académica. La elección metodológica responde a la necesidad de captar la complejidad de un proyecto situado, transfeminista y comunitario, donde las prácticas pedagógicas no pueden separarse de los afectos, las resistencias y las trayectorias heterogéneas de lxs estudiantes. En

este sentido, se optó por un enfoque que permitiera dar cuenta de la vida cotidiana del Bachillerato, de las dinámicas colectivas y de las voces que lo sostienen, reconociendo que la investigación en educación popular requiere herramientas que integren narración, memoria y análisis crítico.

En ese sentido la sistematización de esta experiencia se inscribe en una metodología etnográfica, entendida como un enfoque cualitativo que privilegia la observación situada, la participación activa y la construcción colectiva de saberes. El trabajo se nutre de registros de aula, entrevistas y conversaciones informales con estudiantes y familiares, así como de la producción de textos híbridos (ensayos, poemas, manifiestos) que funcionan como repertorio vivo de memoria y resistencia. La etnografía se desplegó en modalidad híbrida -presencial y virtual-, lo que permitió captar tanto las dinámicas territoriales como las interacciones mediadas por plataformas digitales. Esta perspectiva reconoce que los cuerpos y las voces de lxs estudiantes son territorios de conocimiento, y que la investigación no se limita a describir prácticas, sino que se construye en el diálogo cotidiano y en la co-presencia afectiva. En este sentido, la metodología se articula con la noción de autoetnografía, donde la experiencia docente-investigadora se convierte también en insumo reflexivo, y con la lógica del compost cuir, que permite pensar la educación como proceso de fermentación política y afectiva.

Como señala Flavia Terigi (2008), las trayectorias escolares reales se configuran de manera heterogénea, atravesadas por interrupciones y

condicionantes sociales, culturales y personales. Reconocer esta heterogeneidad no como déficit, sino como potencia, es clave para pensar políticas inclusivas que habiliten el acceso y la permanencia en la universidad.

La metáfora del compost cuir, inspirada en Donna Haraway (2016) y enriquecida por Sharon Todd (2024), nos permite pensar la educación como proceso de fermentación: los residuos de la violencia escolar sistemática sobre cuerpos trans y disidentes se transforman en materia fértil para futuros posibles. Este compost no es una romantización del dolor, sino una práctica pedagógica situada que requiere ternura como método y rebeldía como horizonte.

Por otro lado, en la dimensión afectiva Kaplan (2019) advierte que “la afectividad no es suplemento, sino condición de posibilidad del aprendizaje”, lo que refuerza nuestra noción de ternura militante. En la dimensión política, la ocupación de espacios académicos por parte de estudiantes trans y disidentes constituye un acto emancipador que desafía la exclusión histórica. En la dimensión epistémica, se legitima el saber situado y encarnado, producido colectivamente desde experiencias de quienes fueron expulsadxs del sistema. Finalmente, en la dimensión temporal, se enlaza la memoria del daño con el presente comunitario y el futuro en germinación.

Es así que, la noción de cuerpo-territorio, desarrollada por Bidaseca (2018), se hace visible en las voces y presencias de lxs estudiantes, que portan las huellas de la expulsión y también la potencia de la resistencia. Sus cuerpos son

territorios vivos de producción de conocimiento, donde se inscriben tanto las marcas de la violencia como las posibilidades de transformación. La dimensión discursiva del Bachillerato, expresada en manifiestos y textos híbridos, funciona como repertorio en el sentido de Diana Taylor (2003): prácticas encarnadas que transmiten memoria e identidad de formas que exceden el archivo escrito, recombining tradiciones poéticas militantes latinoamericanas con lenguajes cuir contemporáneos.

Este trabajo se inscribe en los objetivos del congreso al identificar los desafíos que enfrenta la Educación Superior y el Nivel Secundario en relación con los Derechos Humanos, mostrando cómo las trayectorias heterogéneas y las violencias históricas sobre cuerpos disidentes requieren políticas de acompañamiento y cuidado. La experiencia del Bachillerato aporta a la Red Interuniversitaria y a la Red Latinoamericana y Caribeña de Derechos Humanos al demostrar que la articulación entre universidad y territorio es condición para democratizar el acceso y garantizar la permanencia.

Asimismo, la ponencia busca promover la discusión y las prácticas de transversalización de la perspectiva de derechos humanos en proyectos académico-institucionales de docencia, investigación, extensión y creación. La educación popular y el activismo cuir se convierten en claves para interpelar a las universidades y construir políticas educativas que reconozcan la diversidad y habiliten futuros inclusivos.

Finalmente, este trabajo propicia la socialización de producciones y experiencias que enriquecen y problematizan la interlocución entre Derechos Humanos y Educación Superior. Los testimonios de estudiantes y familias, las prácticas de acompañamiento y la ocupación de espacios académicos por parte de juventudes sexo-disidentes constituyen aportes concretos que dialogan con los debates regionales sobre inclusión, justicia y memoria.

La experiencia enfrenta tensiones concretas: la sostenibilidad institucional en un contexto de ajuste neoliberal y retroceso de derechos LGBTIQ+, la necesidad de reconocimiento oficial y el riesgo de cooptación de su potencia crítica. También se plantea el desafío de sostener en el tiempo las condiciones de ternura militante y de gestionar el agotamiento docente en escenarios de alta demanda afectiva y escasos recursos. Sin embargo, el Bachillerato demuestra que es posible construir una escuela sensible y disidente, capaz de transformar la violencia en fertilidad pedagógica y de generar parentescos raros (Haraway, 2016): vínculos sostenidos en la práctica del cuidado colectivo y la rebeldía como forma de estar en el mundo.

A modo de cierre.

El Bachillerato Popular Desobediencia Folk constituye una experiencia pedagógica que no solo transforma las trayectorias educativas de sus estudiantes, sino que también aporta al campo académico una categoría analítica novedosa -el *compost cuir*- que permite pensar la educación como proceso de fermentación política y afectiva. Este concepto, articulado con la noción de trayectorias heterogéneas y con la idea de escuela sensible, ofrece un marco para comprender cómo la violencia histórica puede convertirse en potencia pedagógica y en insumo para la construcción de futuros inclusivos.

El impacto de esta experiencia se manifiesta en varios niveles. En primer lugar, en el plano institucional, el Bachillerato demuestra que es posible construir una escuela popular que dialogue con la universidad y que habilite el acceso de juventudes sexo-disidentes y comunidades marginadas a espacios académicos históricamente excluyentes. Este puente afectivo hacia la Educación Superior no se limita a la inscripción formal, sino que implica acompañamiento, tutorías, redes de cuidado y prácticas de memoria que sostienen la permanencia y la continuidad.

En segundo lugar, en el plano comunitario, la experiencia resignifica el rol de las familias y de los colectivos sociales como actores activos en la producción de conocimiento. La participación familiar y comunitaria amplía el alcance del proyecto, generando confianza y legitimidad, y mostrando que la educación es un proceso colectivo que

excede el aula. La articulación con organizaciones sociales y con universidades nacionales fortalece la construcción de redes interinstitucionales de derechos humanos, aportando a la Red Interuniversitaria y a la Red Latinoamericana y Caribeña de Derechos Humanos.

En tercer lugar, en el plano académico-político, el Bachillerato se convierte en un laboratorio pedagógico que interpela tanto a la política pública como a la teoría educativa. Su práctica situada y transfeminista problematiza los límites del sistema escolar tradicional, cuestiona la ficción de la homogeneidad y legitima saberes encarnados que suelen ser invisibilizados. Al mismo tiempo, abre un debate sobre cómo sostener prácticas emancipadoras en contextos de regresividad de derechos, proponiendo estrategias de resistencia que combinan ternura militante, activismo y pedagogías *cuir*.

Finalmente, en el plano regional y global, la experiencia contribuye a la discusión sobre la transversalización de la perspectiva de derechos humanos en los proyectos académico-institucionales de docencia, investigación, extensión y creación. Al socializar producciones y testimonios, el Bachillerato enriquece la interlocución entre Derechos Humanos y Educación Superior, mostrando que la universidad no puede pensarse como espacio aislado, sino como parte de un entramado territorial que incluye movimientos sociales, colectivos culturales y comunidades organizadas.

En síntesis, el Bachillerato Popular Desobediencia Folk demuestra que la educación popular no es

solo una alternativa pedagógica, sino una urgencia política y un aporte académico de relevancia. Su impacto radica en haber generado un modelo replicable de articulación entre universidad y territorio, en haber legitimado trayectorias heterogéneas como potencia pedagógica y en haber producido una categoría analítica -el compost cuir- que abre nuevas posibilidades para pensar la educación en clave de derechos humanos, memoria y justicia social.

Referencias:

- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina*.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*.
- Todd, S. (2024). *Ecología de encuentros: la lógica del compostaje como respuesta educativa al colapso ambiental*.

Pedagogía y Derechos Humanos

Sandra Cecilia Catalini

catalinisandra64@gmail.com

Maria Belen Paredes

paredesmariabelen35@gmail.com

Fátima María Roldan Catalini

fatima.catalini.98@gmail.com

Abril Magdaleno

magdalenoabril125@gmail.com

Ariana Montenegro

ari.montenegro545@gmail.com

Brandon Mercau

brandonmercrau@gmail.com

Fernando Toval

colo.toval@gmail.com

Natalia Zangrandi

nataliapaolazangrandi6@gmail.com

Natalia Pogonza

nataliapogonza0@gmail.com

Maria Victoria Gaydou

gaydoumariavictoria@gmail.com

Viviana Graizzaro

vivianagraizzaro1@gmail.com

Valentina Bassin

valenbassin2001@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Pedagogía - Derechos Humanos

Desigualdades

Introducción

En el año 2020 iniciamos un camino, desde la asignatura Pedagogía de las carreras de Profesorado de Educación Especial y Psicología, junto con algunos/as estudiantes para llevar a cabo un trabajo cuya intencionalidad posee una doble vertiente, por un lado, transversalizar la temática de los Derechos Humanos en los contenidos programáticos de la asignatura Pedagogía y, por el otro, curricularizar unas prácticas pedagógicas en territorios vulnerables para consolidar un trabajo territorial (que veníamos llevando a cabo hacía dos décadas) en un formato sólido y con continuidad, un proyecto que hoy asume la función de “extensión” en el marco de la Educación Superior, y cuya denominación actual es “Pedagogía de las diferencias y derechos humanos: un abordaje educativo en contextos sociales desfavorables”.

El presente trabajo intenta describir este espacio extensivo que articula la docencia desde una ética del compromiso y la necesaria re-unión en actos colectivos con aquellos/as sujetos cuyos derechos son sistemáticamente vulnerados, chicas/os que

habitan un barrio de la ciudad de San Luis en condiciones de extrema pobreza.

Descripción de las problemáticas abordadas y del andamiaje previsto

El proyecto tiene como propósito articular los contenidos de la asignatura Pedagogía de las carreras de Prof. en Educación Especial (primer cuatrimestre) y del Prof. en Psicología (segundo cuatrimestre) con unas problemáticas barriales de sectores populares. Para ello, invitamos a las/os alumnas/os a participar voluntariamente en estos espacios de extensión.

La educación en sentido extensivo y permanente comprende ámbitos educativos no escolares, que complementan a la escuela a la vez que atienden propósitos sectoriales más específicos que contienen otras necesidades, expectativas y/o intereses de los educandos. A partir de una comprensión de la educación como un fenómeno complejo es que los ámbitos comunitarios son pensados como educativos para ampliar e integrar los procesos escolares a la vez que las acciones educativas se tornan necesarias para compensar las deficiencias del origen o procedencia de niños/as y jóvenes de sectores populares.

Los ejes que sostienen este proyecto, educación y derechos humanos, se articulan toda vez que partimos de considerar la educación como un derecho humano fundamental basado en el principio

de dignidad e igualdad. Las acciones previstas parten de una perspectiva que incluye la posibilidad de generar un espacio educativo significativo donde las prácticas pedagógicas reconocen lenguajes y saberes no institucionalizados por la escuela y que son valorados para construir “otros” aprendizajes en contextos “fuera” de la escuela, y que muchas veces se alejan de la expectativa escolar para tejer una trama más arraigada en la cultura barrial que, por cierto y de modo frecuente, encuentra tensiones y desencuentros entre los espacios educativos y sus temporalidades, lo que conlleva a perder el sentido de lo contenido en el mundo escolar.

El Proyecto prevé acciones para dar continuidad a proyectos previos, en él se abordan algunas problemáticas educativas vinculadas con las diferencias socioculturales y educativas que atraviesan a los discursos y prácticas sociales en torno a los procesos de estigmatización, racialización, diferencia, otredad y aquellos asociados a los estereotipos y prejuicios que convergen en comportamientos discriminatorios en chicas y chicos de barrios populares de la ciudad de San Luis.

La propuesta del trabajo de extensión con chicas y chicos de entre 3 y 17 años que asisten a un merendero del Barrio República tiene como propósito instrumentarlos de estrategias que les permitan la reflexión, el análisis y la posibilidad de construir espacios que interroguen sobre las diferencias socioculturales y educativas desde narrativas más inclusivas de esas diferencias.

El equipo de extensión lo conforman docentes y estudiantes de las carreras de Prof. de Educación

Especial, Prof.de Psicología, Prof. de Ciencias de la Educación y Prof.de Educación Inicial.

Situación problemática contextual.

Algunas de las problemáticas que se abordan en el espacio territorial son: la vulneración de derechos en torno a los estereotipos, estigmas, prejuicios y procesos de racialización que conducen a comportamientos discriminatorios de chicas/os causado por los condicionantes socioculturales del barrio de procedencia. La propia mirada y la de los “otros” se vuelve problemática; las textualidades barriales se asientan en etiquetas alrededor de la desigualdad tales como pobreza, indigencia o analfabetismo. La escuela es muchas veces un lugar carente de sentido donde se remarcen las rupturas culturales que no admiten lecturas críticas del barrio y de los sujetos que allí habitan. Las representaciones sobre la alteridad siempre giran en torno a la expulsión, la violencia simbólica territorial o cultural, la vigilancia de fronteras: el afuera como lugar donde se produce la fragmentación de la alteridad, de los diferentes.

Estas problemáticas se manifiestan en prácticas y discursos que conllevan a la discriminación, es decir, a la dimensión conductual del prejuicio arraigado en estereotipos y estigmas que marginan a unos “otros” en tanto portadores de esas representaciones estigmatizantes. Esto afecta significativamente a toda la comunidad, no sólo a los niños/as y jóvenes sino a todos los que habitan el barrio, aunque con notables diferencias entre, por ejemplo los que viven en casa de material y los que viven en casas hechas de bolsas plásticas o los que trabajan de manera

formal y los que cartonean, hacen “changas” de manera informal o “viven” de planes sociales.

Podemos afirmar que es un problema significativo para esa comunidad ya que la desigualdad, la pobreza y la exclusión son problemáticas que conlleva a actitudes de marginación y atenta contra toda posibilidad de integración e igualdad en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Una de las causas más visibles de esta situación problemática es la ausencia de políticas públicas destinadas a generar empleo y mejoras en los sistemas de salud, seguridad social, medio ambiente, educación, viviendas, transporte, entre otros, a fin de poder mejorar la cohesión social de la población.

Contexto situacional: Localización territorial (física)

El espacio físico es coincidente con el espacio social de la intervención que se pretende abordar. La localización geográfica es el merendero “Corazones Solidarios” del barrio República ubicado en la zona noroeste de la ciudad de San Luis. Se localiza en la manzana 204. El medio social es de extrema pobreza o indigencia; un 50% de las familias que acuden al merendero viven en casas hechas con bolsas de consorcio y otros materiales como cartón, nylon, maderas y pedazos de carpas. No poseen agua potable en sus viviendas ni gas ni luz ni ningún acceso a bienes tales como internet o redes wifi.

Es un barrio con una conflictividad social alta, con pocas posibilidades de acceder a trabajos formales, la mayoría de los hombres se dedican a cartonear, albañilería, o changas como limpiar terrenos, entre muchas otras actividades. Las mujeres son en su mayoría amas de casa, empleadas domésticas, cuidadoras. Muchos tienen planes sociales como AUH (Asignación Universal por hijo). Los y las adolescentes trabajan algunos desde los 11 y 14 años en tareas de cuidado de hermanos, en el trueque o en limpieza de terrenos o ayudantes en obras de construcción, entre otras.

Algunos desarrollos teóricos para comprender los problemas

Una preocupación permanente de quienes desarrollamos el curso de Pedagogía del plan de formación docente de las carreras de Educación Especial y Psicología es la necesidad de instrumentar a los estudiantes de marcos conceptuales amplios y pertinentes para la mirada crítica y reflexiva de la realidad con énfasis en lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) llama “conversión reguladora” (p.25), es decir, temas de la vida social que se convierten en objetos científicos para su estudio y análisis, una ciencia actuando en el conflicto social, un saber nutrido del sentido común de los sujetos; una teoría es irrelevante sin prácticas sociales que visibilicen lo que permanece invisible. La Pedagogía como ciencia cuyo objeto epistémico es la educación se ocupa de trazar unos

desarrollos teóricos guiados por una normatividad y atravesados por la utopía, ese lugar al que se desea llegar a partir de unos acuerdos fundados y contruidos con un reconocimiento científico; ciencia asumida con su función de conocer, con reglas y lenguajes, y como condición orientada por unos modos de conocer. Conocer inacabado, incompleto y con un privilegio de valor sobre otros saberes sustentado en su validez. La educación como proceso humano y práxico intenta intervenir en unas ciertas realidades a partir de teorizaciones, intentaremos abordar en los sectores populares algunos desarrollos en torno a la problemática de la diversidad y la diferencia y su vinculación con los enfoques pedagógicos críticos actuales, que permiten que las prácticas pedagógicas se desarrollen desde un saber teórico en estrecha vinculación con la realidad.

Las instituciones educativas pueden ser analizadas en su función productoras, reproductoras o innovadora de significados y prácticas vinculadas a las nociones de raza, etnia, grupo, clase social, que conllevan en muchos casos a enmascarar y/o naturalizar procesos de desigualdad y discriminación, se presenta una “normalidad integradora” (Sinisi y otros, 1999, p.189) en torno a la diversidad cultural que existe en los espacios educativos, especialmente los escolares. Por ello, se hace necesario analizar la problemática de la diversidad cultural y las relaciones que se establecen en contextos educativos entre esos seres diversos, lo que Liliana Sinisi llama “nosotros-otros” a partir de los estereotipos, los estigmas y los procesos de racialización en tanto promotores de representaciones y sentidos que tanto docentes

como alumnos y padres construyen acerca de la diferencia, el diferente, el igual y el desigual, el semejante y el diverso.

Los planteos críticos propositivos en Pedagogía surgidos en la década del '60 dan cuenta de unas nuevas formas de enfrentar el "problema del conocimiento" y de comprender a partir del discurso modernidad/posmodernidad como se construye el conocimiento afectando el territorio de los discursos y las prácticas educativas. Pedagogos como Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, en distintos contextos, buscan situar los escenarios pedagógicos en una historia que permita ver la génesis de prácticas y discursos; el contexto otorga significado a las instituciones actuales y a las relaciones sociales en ella imbricadas que nos constituye como seres históricos inacabados; la escuela pública debe retomar su sentido liberador y los docentes un rol de "intelectuales transformativos" al decir de Henry Giroux. Los principios subyacentes y comunes a los planteos críticos encuentran su origen en el problema de la desigualdad, la exclusión y la diferencia, y entienden a la educación como un elemento de naturaleza política que no debe desconocer las determinaciones sociales de los fenómenos educativos.

Las desigualdades de poder, raza, clase y género son basales a los planteos críticos. Para Michael Apple la imposición de un currículo desconoce la diversidad cultural a favor de una cultura hegemónica, por lo general blanca, identificable con un grupo social que ostenta un poder económico y cultural; el currículum surgido de una cultura dominante tiene como fin la perpetuación

de un estado de cosas en donde unos grupos sociales jerárquicos y principales ostentan unos privilegios, conservando el consumo, el poder adquisitivo, el estatus social por sobre otros grupos desfavorecidos, hoy llamados vulnerables y asociados a sectores populares. Todo poder es ideológico y se vehiculiza en unas prácticas educativas para mantener unas condiciones desiguales, y a la vez sostener unas prácticas discursivas sobre derechos y libertades individuales incumplidos.

A modo de cierre

La propuesta se origina a partir de un diagnóstico y reconocimiento territorial llevado a cabo en el año 2019 de manera conjunta entre el equipo de cátedra de Pedagogía y estudiantes de las carreras de Profesorado en Educación Especial y Psicología.

En dicho diagnóstico se observan tensiones en los niños, niñas y jóvenes a partir de unas narrativas que evidencian conflictos ligados a la discriminación por ser portadores de marcas culturales no hegemónicas. De aquí se desprende la necesidad de trabajar a partir de unas narrativas pedagógicas de las diferencias y los derechos humanos en unas realidades sociales, culturales y educativas que nos interpelan en nuestro compromiso ético con la comunidad.

Referencias:

de Sousa Santos, B. (2009). "El pluralismo jurídico y las escalas del derecho: lo local, lo nacional y lo global". En B. de Sousa Santos, *Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*. Trotta/ILSA.

Acceso a la justicia como producción colaborativa

María Luz Silva

marialuzsilva.ar@gmail.com

Pablo Lotorto

accesoalajusticiaunr@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Acceso a la Justicia - Territorios - Producción Colaborativa

Introducción

El propósito de este escrito es compartir algunas reflexiones surgidas de la práctica en el Equipo Coordinador del Centro Interdisciplinario de Acceso a la Justicia (CIAJU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Nacido en 2013 como un programa de asesoramiento jurídico gratuito en barrios populares de la ciudad, el espacio se reformuló institucionalmente en 2020 y se formalizó en 2021 mediante la Resolución 1100-2021. Esta transformación posibilitó un abordaje interdisciplinario y la diversificación de las estrategias de intervención territorial a través de la incorporación de perspectivas provenientes de la antropología, el trabajo social y la psicología. Para ello se creó el dispositivo territorial de Asesorías Integrales que funcionan en los Puntos de Acceso, siendo estos los lugares de referencia en articulación con organizaciones, instituciones o referentes barriales que alojan las demandas y funcionan como actores clave para el abordaje conjunto. Sostener una intervención integral exigió un diálogo continuo entre la comunidad universitaria, las disciplinas convocadas, las organizaciones sociales y los diferentes niveles del

Estado; un proceso habitado por tensiones, que requirió de la gestión permanente de acuerdos para procesar los desafíos cotidianos del territorio.

A partir de la experiencia con la Biblioteca Popular Juanito Laguna del barrio Santa Lucía, nos proponemos trazar algunas líneas de análisis sobre los desafíos del trabajo colaborativo con organizaciones comunitarias desde un enfoque territorial de la práctica académica.

El punto de Acceso Santa Lucía, la biblioteca en su territorio

Santa Lucía es un barrio de vivienda social fundado hace poco más de veinte años al oeste de la Avenida Circunvalación 25 de Mayo -una arteria que delimita la ciudad de norte a sur y opera como una frontera urbana y simbólica que escinde el “más acá” y el “más allá” de la Rosario turística-. Aunque proyectado inicialmente para fuerzas de seguridad y excombatientes de Malvinas, el grueso de sus habitantes originales se asentó allí tras ser

desplazado por la construcción de la Autopista Rosario-Córdoba.

Con una morfología triangular de 19 manzanas, el barrio limita en dos de sus lados con zonas descampadas que lo separan, hacia el oeste, del asentamiento conocido como Zona Rural y, al norte, del barrio popular Los Euca; hacia el sur, colinda con el barrio popular La Palmera, mediado por las vías del ferrocarril. Ambos sectores adyacentes se encuentran inscriptos en el Registro Nacional de Barrios Populares (ReNaBaP). Estas fronteras físicas, visuales y catastrales suelen diluirse tanto en las dinámicas cotidianas de la comunidad como en la mirada estigmatizante del resto de la urbe. Los medios masivos de comunicación, a través de un enfoque predominantemente policíaco y de la “seguridad”, tienden a homogeneizar los distintos barrios vecinos, reproduciendo la criminalización de sus habitantes.

Durante años, el único ingreso vehicular al barrio era una sola calle; recientemente, la urbanización de La Palmera habilitó una segunda vía de acceso por “el fondo”. Hasta el año 2022, este confinamiento geográfico se materializaba en un puesto policial permanente ubicado debajo del puente de la Circunvalación, a lo que se suma un sistema de transporte público limitado y con frecuencias interrumpidas durante la noche. A pesar de este “aislamiento”, Santa Lucía funciona como un núcleo comunitario de la zona, ya que concentra la infraestructura estatal de primer nivel de intervención mediante las escuelas primaria y secundaria, el E.E.M.P.A., el Centro de Salud, el Centro Cuidar Municipal y la Biblioteca Juanito

Laguna, una organización cultural y política que surgió en paralelo con la fundación del barrio.

Aprendizajes desde la reflexividad crítica

El Punto de Acceso que funciona en la Biblioteca es uno de los más antiguos y el que registra el mayor volumen de consultas dentro del CIAJU. Su alcance territorial excede los límites catastrales del barrio, alojando las demandas de comunidades circundantes, lo cual es el resultado de la sistematicidad del dispositivo universitario y, sobre todo, del reconocimiento y legitimidad social que posee la institución comunitaria. Inspirados en la noción etnográfica de “contexto” desarrollada por Quirós, concebimos este territorio a partir de un enfoque relacional de niveles articulados, donde las dimensiones materiales, simbólicas y prácticas se despliegan en anillos concéntricos de interdependencia. El primer anillo, de escala estrictamente local, está integrado por Santa Lucía y los barrios colindantes como Los Euca, La Palmera y la Zona Rural, espacios con los que comparte la condición de periferia urbana, lazos de vecindad y tensiones cotidianas. El segundo anillo, de escala macro, engloba los vínculos, disputas y transacciones con el resto de la ciudad y sus instituciones centrales. Bajo esta perspectiva, el territorio no es un escenario pasivo o mero soporte de la acción social, sino un espacio socialmente construido y atravesado por relaciones de poder,

asimetrías y agencias colectivas. Las nociones nativas de “aislamiento”, “entrar” o “salir” dan cuenta de las experiencias subjetivas de la marginación y las geografías de la exclusión. No obstante, estas se tensionan con las estrategias cotidianas que los vecinos despliegan para romper dicho confinamiento, existiendo microarticulaciones territoriales y lazos afectivos que traccionan sentidos de resistencia frente a la exclusión. En este marco, la Biblioteca se erige como un actor comunitario central en la gestión colectiva del cuidado y la dignidad barrial.

La experiencia en este espacio nos obligó a interpelar críticamente el concepto mismo de “acceso a la justicia” dado que, para los sectores populares, este no se define únicamente por la letra de la ley, sino por la experiencia corporal e institucional al transitar los efectores estatales. El edificio central de Tribunales, con su arquitectura laberíntica, sus lógicas burocráticas, sus dinámicas de espera prolongada y un trato selectivo, opera frecuentemente como un dispositivo de revictimización. Ante la violencia de una institución judicial expulsiva, la organización comunitaria reconfiguró el sentido de la demanda, instituyendo al acompañamiento integral como un soporte vital de cuidado colectivo.

Esta inserción nos exigió revisar, también, las fronteras instituidas por la academia y la tensión entre el “adentro” y el “afuera” del barrio, donde el equipo universitario era interpelado constantemente a definirse entre los roles de profesionales, técnicos o militantes de la organización. Adoptar la condición de extranjería en Santa Lucía -entendida aquí como

un ejercicio de vigilancia metodológica y como un posicionamiento ético-político que reconoce las asimetrías de saber y poder- nos permitió arrojar una mirada extrañada sobre nuestros propios marcos teóricos y ponerlos en cuestión.

Descubrimos así las limitaciones de un enfoque pedagógico binario del “acceso a la justicia”, basado en la dicotomía ilustrada de poseer o no poseer un saber, para abordar el tramado subterráneo de los derechos vulnerados. Concebir la justicia en clave de justicia social devela, por el contrario, cómo en las periferias urbanas coexisten múltiples violaciones de derechos que desbordan el saber jurídico tradicional y los pasillos de los tribunales estatales.

Un aprendizaje medular de esta praxis colaborativa fue entender que las “demandas” sociales no se presentan necesariamente como demandas organizadas o preestablecidas. Muchas veces son el producto de una escucha y, sobre todo, de una acción conjunta en el territorio que logra anticipar el sufrimiento social allí donde aún no ha sido enunciado.

El transitar sostenido en la práctica nos obligó a repensar las posturas exotizantes, extractivistas o paternalistas sobre la comunidad, interpelando el lugar de prestigio y monopolio otorgado históricamente a los discursos jurídicos y académicos para plantear un acceso a la justicia como producción colectiva y democrática.

Finalmente, la experiencia en el Barrio Santa Lucía no demostró que el acceso a la justicia, cuando es abordado de manera interdisciplinaria, situada y colaborativa, excede la dimensión formal-legal.

Se constituye, fundamentalmente, como una herramienta pedagógico-política de transformación social, como una instancia de producción de ciudadanía y como un mecanismo indispensable para reparar y fortalecer el lazo comunitario.

Diseño para la soberanía alimentaria

Yanina Ruarte

yaninaruarte@fau.unsj.edu.ar

Ana Paula Chacón

ani.chacon2@gmail.com

Celeste Rivero

celeste.rivero@unsj-cuim.edu.ar

María Eugenia Castillo

di.eugeniacastillo@gmail.com

Julian Esteban Adaro Conde

invdiseno24@gmail.com

Melina Sol Gutierrez

ruarteyaninadi@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Derecho a la alimentación adecuada
Soberanía Alimentaria - Diseño Social
Innovación social*

En las últimas décadas, la creciente concentración de los sistemas agroalimentarios ha profundizado desigualdades vinculadas con el acceso a alimentos saludables, la pérdida de diversidad productiva y la dependencia de cadenas de abastecimiento cada vez más extensas y centralizadas. En este contexto, la alimentación, es hoy más que una cuestión nutricional y aumenta como problemática social, ambiental y de derechos humanos.

En Argentina, a pesar de su gran capacidad para producir alimentos, amplios sectores de la población continúan enfrentando dificultades para acceder de manera sostenida a alimentos frescos, saludables y adecuados a cada comunidad. Esta situación evidencia que el problema alimentario no depende exclusivamente de cuánto se produce, sino también de quiénes producen, cómo se distribuyen los alimentos y quiénes pueden y tienen acceso a ellos. Esta situación coincide con lo señalado por Carballo González (2017), quien advierte que las problemáticas alimentarias contemporáneas no responden únicamente a cuestiones productivas, sino también a procesos de concentración económica y pérdida de control social sobre los sistemas alimentarios, afectando las posibilidades de construir modelos más equitativos y soberanos.

La presente investigación se desarrolla desde la perspectiva de la soberanía alimentaria por considerar que permite repensar los vínculos entre alimentación, territorio y derechos humanos. La Vía Campesina la define como “el derecho fundamental de todos los pueblos, naciones y estados a controlar sus alimentos y sus sistemas alimentarios y a decidir sus políticas asegurando a cada uno alimentos de calidad, adecuados, accesibles, nutritivos y culturalmente apropiados...”. Desde esta mirada, el derecho a la alimentación adecuada no se limita al acceso a alimentos suficientes, sino que también implica la posibilidad de participar activamente en las decisiones que afectan su producción, circulación y consumo.

La presente investigación surge a partir de los aprendizajes y reflexiones generados durante el proyecto “Semilla, alimento y vida comunitaria”, desarrollado en 2023 en el marco de las Acciones de Extensión impulsadas por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSJ. En dicha experiencia participaron estudiantes de segundo año de Diseño Industrial y miembros de la comunidad de origen huarpe de Puyuta, quienes desarrollan prácticas de producción de alimentos en la huerta comunitaria del Centro Cultural Koaxa Utu.

A través del diálogo de saberes, la convivencia y la oralidad, la comunidad compartió el valor cultural de las semillas y la importancia de su cuidado para la preservación de la diversidad y la vida. Estos aprendizajes constituyen un antecedente fundamental para el desarrollo del proyecto que aquí se presenta, concebido no como una innovación tecnológica aislada, sino como una estrategia de diseño social orientada a fortalecer la autonomía alimentaria, ampliar capacidades y promover la soberanía alimentaria.

El presente trabajo expone avances del proyecto “Prototipado de dispositivos cerámicos para cultivo doméstico: innovación social desde el Diseño Industrial asistido por tecnologías 3D”, desarrollado en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de San Juan. La propuesta plantea el diseño y evaluación de dispositivos accesibles que permitan producir brotes vegetales comestibles en el ámbito doméstico, integrando materiales locales, tecnologías digitales y criterios de sustentabilidad, como también estableciendo pruebas de usabilidad junto a la comunidad.

Desde la perspectiva del diseño social, la propuesta se inscribe en una línea de pensamiento que comprende al diseño como una práctica comprometida con la transformación de realidades sociales y la ampliación de derechos. En este sentido, Pittaluga (2020) sostiene que “el diseño es intrínsecamente social y su quehacer trasciende lo estético y técnico” (p. 24), destacando la capacidad de la disciplina para intervenir en problemáticas complejas vinculadas con la inclusión, el bienestar y la construcción de futuros más justos. Desde esta

perspectiva, el proyecto no se limita al desarrollo de un objeto funcional, sino que propone un dispositivo orientado a fortalecer capacidades cotidianas relacionadas con la producción doméstica de alimentos y la autonomía alimentaria.

Asimismo, la propuesta recupera los aportes de Andrés Sicard (2020) y de la Red Latinoamericana de Diseño y Alimentos, que invitan a repensar la relación entre las personas, todos los seres vivos, los alimentos y los territorios desde una mirada sistémica compleja y de cuidado. Desde esta perspectiva, alimentarse no implica únicamente incorporar nutrientes, sino también construir vínculos con los ciclos naturales, comprender los procesos de producción y desarrollar prácticas de cuidado hacia la vida en todas sus formas. La producción doméstica de brotes vegetales se presenta así como una oportunidad para fortalecer una relación más consciente con los alimentos y con los procesos que los hacen posibles.

El proyecto explora el potencial de los germinadores domésticos para la producción de brotes y microgreens, considerados alimentos funcionales de elevado valor nutricional y capaces de producirse en espacios reducidos con bajos requerimientos de recursos. Diversos estudios destacan que estos alimentos concentran compuestos bioactivos, vitaminas y minerales, constituyendo una alternativa accesible para promover hábitos alimentarios saludables y sistemas alimentarios de proximidad (Castagnino *et al.*, 2020). Estas características los convierten en una opción pertinente para fortalecer prácticas de producción doméstica orientadas al cuidado y la salud.

Metodológicamente, la investigación combina diseño proyectual, modelado paramétrico, impresión cerámica 3D, experimentación material y evaluación de usabilidad comunitaria. El trabajo con arcillas locales y tecnologías abiertas de fabricación, se busca desarrollar soluciones accesibles, sustentables y apropiables por distintos usuarios prosumidores.

El equipo de investigación sostiene que la producción doméstica de alimentos puede constituir una estrategia concreta para fortalecer el ejercicio del derecho humano a la alimentación adecuada, promoviendo prácticas de autoproducción que amplíen las capacidades domésticas para ejercer este derecho y fortalecer la autonomía alimentaria de las personas y los hogares.

En este sentido, los dispositivos desarrollados son entendidos como mediadores entre diseño, alimentación y derechos humanos, capaces de promover hábitos cotidianos más conscientes y aportar, desde la escala doméstica, a la construcción de formas más democráticas y sustentables de producir alimentos, valorar sus procesos y fortalecer la autonomía de las personas y los hogares.

Desde esta perspectiva, el diseño de dispositivos para la producción doméstica de brotes alimenticios se presenta como una estrategia de innovación social orientada a fortalecer la soberanía alimentaria, mejorar la relación de las personas con los alimentos y sus ciclos de vida, y ampliar sus posibilidades de participar activamente en las decisiones vinculadas a su alimentación, contribuyendo al ejercicio del derecho a la salud y al bienestar integral.

Políticas de Movilidad Educativa

Sandra Antonia Garro

sgarrounsl@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

*Educación Superior - Territorio - Inclusión
Social - Políticas de Movilidad*

Planteamiento del Problema

El acceso y la permanencia en el sistema educativo, particularmente en el nivel superior, se encuentran condicionados por variables que trascienden lo estrictamente pedagógico. Entre ellas, la dimensión territorial y el costo material de la movilidad urbana e interurbana emergen como factores críticos de exclusión y se producen trayectorias universitarias discontinuas. Cuando los estudiantes residen a grandes distancias de los centros académicos o en localidades del interior provincial, el transporte público se transforma en una barrera geográfica y económica que profundiza las desigualdades de origen. En este contexto, el problema radica en cómo articular políticas públicas efectivas que reconozcan la movilidad como un derecho subsidiario al de la educación, permitiendo suturar las brechas socioeconómicas y espaciales existentes entre los ciudadanos y las instituciones educativas.

Introducción

La presente ponencia analiza las tramas socio-institucionales constituidas a partir de la implementación del Boleto Estudiantil Gratuito (BEG) y el Boleto Educativo Interurbano (BEI) en la provincia de San Luis. Estas políticas públicas representan un dispositivo concreto de intervención estatal diseñado para mitigar las asimetrías territoriales y socioeconómicas, garantizando el derecho a la educación mediante la gratuidad del transporte masivo para la comunidad educativa en su conjunto.

Desarrollo y articulación teórico-práctica

Dimensión socioeconómica y equidad en el territorio urbano

En el ámbito de la ciudad de San Luis, el transporte urbano (BEG) se estructura bajo un principio

de equidad y justicia distributiva. Al focalizar el beneficio en aquellos núcleos familiares que no superan el umbral de los tres salarios mínimos o que presentan Certificación Negativa de ANSES, el programa interviene directamente sobre la vulnerabilidad económica. Asimismo, la delimitación geográfica (requerimiento de residir a más de 1 km del establecimiento) reconoce al espacio físico como una variable de desigualdad que el Estado debe compensar, asegurando una cobertura de hasta cuatro pasajes diarios con transbordo para garantizar trayectorias educativas de jornada extendida.

Dimensión geográfica y conectividad regional (interurbana)

Para los estudiantes, docentes y personal no docente que deben trasladarse entre distintas localidades de la provincia, el BEI opera como un mecanismo de descentralización y democratización del acceso al conocimiento. Al bonificar el 100% del pasaje interurbano, se suprime la periferización de las comunidades del interior, tejiendo una red de conectividad real que vincula de manera efectiva el territorio provincial con las universidades y centros de formación situados en los nodos urbanos.

Mediación tecnológica y reducción de barreras burocráticas

Un componente fundamental en la construcción de estas tramas contemporáneas es la digitalización de la gestión pública. La tramitación del beneficio a través de entornos virtuales -como la plataforma

municipal SIGEM y el portal oficial provincial- redefine la relación entre el ciudadano y el Estado. La interoperabilidad de los sistemas de verificación (DNI, SUBE nominada, alumnos regulares) no solo agiliza el proceso administrativo, sino que elimina la barrera burocrática del traslado físico para la inscripción, garantizando un acceso democrático y federal desde cualquier coordenada del territorio.

Marco Teórico

Para comprender el impacto del Boleto Estudiantil Gratuito (BEG) y el Boleto Educativo Interurbano (BEI) como dispositivos de inclusión, es imperativo problematizar la relación entre educación, desigualdad material y territorio. Tradicionalmente, las políticas de democratización de la educación superior en América Latina se han centrado en la eliminación de los aranceles académicos. Sin embargo, la investigación contemporánea demuestra que la gratuidad de la matrícula es una condición necesaria pero insuficiente si no se abordan las barreras periféricas que condicionan las trayectorias estudiantiles.

Desde la perspectiva del Derecho a la Universidad, Rinesi (2015) postula que la educación superior debe dejar de ser concebida como un bien de consumo individual o un privilegio meritocrático para ser entendida como un derecho humano universal y un bien público social. Bajo este paradigma, el Estado asume la responsabilidad política de garantizar no solo el acceso irrestricto a las aulas,

sino la permanencia y el egreso de los estudiantes. Para que este derecho adquiriera un carácter sustantivo y no meramente formal, se requiere la implementación de políticas de accesibilidad integral que remuevan los obstáculos socioeconómicos y materiales que impiden a los sujetos habitar activamente el espacio universitario.

En sintonía con este planteo, las posibilidades reales de ejercer dicho derecho están fuertemente ligadas a lo que López (2005) define como condiciones de educabilidad. Este concepto refiere al conjunto de recursos, soportes materiales y capitales extraescolares con los que debe contar un estudiante para incorporarse y sostenerse exitosamente dentro del sistema educativo. La educabilidad, por tanto, no constituye una aptitud individual, sino el resultado de una compleja trama donde el Estado interviene -o se ausenta- en la provisión de condiciones vitales básicas como la alimentación, la salud, la vivienda y, de manera crítica en los contextos actuales, la movilidad. Cuando el costo del transporte público supera la capacidad de ingresos de los hogares, se produce una vulneración directa de estas condiciones, operando como un factor de exclusión y deserción prematura.

Finalmente, esta vulnerabilidad socioeconómica adquiere una traducción geográfica ineludible. Las asimetrías entre las periferias urbanas o las localidades del interior provincial respecto a los centros donde se concentran los nodos educativos configuran escenarios de injusticia espacial. Según Soja (2010), la organización del espacio geográfico no es neutral, sino que produce y reproduce relaciones de poder y desigualdad social. La

distancia física y la falta de conectividad accesible actúan como fronteras invisibles que restringen el derecho a la ciudad y al conocimiento. En este sentido, las políticas de movilidad gratuita como el BEG y el BEI funcionan como mecanismos de reparación y justicia distributiva, alterando las geografías de la exclusión para transformarlas en tramas de integración territorial.

El impacto de estas políticas de movilidad se evidencia con mayor densidad al analizar las trayectorias vitales en el interior provincial, donde el transporte deja de ser un dato logístico para convertirse en el articulador de proyectos de vida. Como lo demuestra el caso de estudiantes residentes en la localidad de Fraga que se trasladan hacia centros de formación técnica en Villa Mercedes, la reducción del costo de transporte público impacta de manera directa en la economía familiar y en la subjetividad juvenil.

Alivianar la carga económica del traslado no solo viabiliza la asistencia al aula frente a un mercado laboral crecientemente competitivo, sino que produce un efecto de reparación integral del tiempo libre y el lazo comunitario. La viabilidad del transporte gratuito permite a los jóvenes reincorporarse a espacios de socialización, salud y entrenamiento deportivo en sus clubes locales, actividades que frecuentemente son sacrificadas como “variables de ajuste” ante crisis económicas.

Asimismo, el testimonio de las familias rurales pone de manifiesto que la vulnerabilidad territorial afecta de forma simétrica a quienes enseñan. La inclusión de los educadores en el beneficio del BEI reconoce el “sacrificio del traslado” docente hacia el interior,

consolidando una verdadera trama de sostenimiento recíproco. El subsidio a la movilidad docente garantiza la presencia del capital pedagógico en el territorio, impidiendo el aislamiento institucional de las localidades más alejadas. Desde la teoría de las políticas públicas y la justicia territorial, la eficacia de un programa se mide por su capacidad para eliminar barreras de acceso de manera homogénea. En este sentido, aunque el BEG y el BEI en San Luis se configuran como dispositivos potentes para atenuar las desigualdades, adolecen de un alcance integral al no cubrir plenamente las demandas de la comunidad universitaria.

Desde una perspectiva territorial, el análisis de la situación de los estudiantes universitarios provenientes de diversas localidades provinciales revela un escenario de exclusión. Las limitaciones socioeconómicas, combinadas con los desafíos de la distancia y la falta de recursos de transporte, configuran un impedimento estructural que vulnera la regularidad y la permanencia en sus trayectorias académicas. Esta brecha entre el diseño de la política y su aplicación real en el nivel superior evidencia que el territorio sigue estando integrado de manera desigual, donde el estudiante universitario debe sortear restricciones (ya sean de cupos, tramos o frecuencias interurbanas) que no garantizan la gratuidad absoluta como un derecho consolidado.

Conclusiones

El análisis del BEG y el BEI en San Luis demuestra que las tramas entre universidad, Estado y territorio adquieren potencia transformadora cuando se materializan en políticas de infraestructura social. La movilidad educativa no debe ser entendida como un servicio comercial, sino como una extensión del derecho fundamental a la educación. Al subsidiar y coordinar digitalmente el transporte, estas políticas atenúan de manera significativa las desigualdades geográficas y económicas, configurando un territorio más integrado, inclusivo y equitativo.

No obstante, la realidad actual expone que aún persiste una brecha sustancial en el ejercicio pleno de los derechos de movilidad gratuita para la comunidad estudiantil universitaria,

Mientras que en la ciudad capital el circuito universitario está cubierto por el beneficio del Boleto Estudiantil Gratuito (BEG) urbano, las marcadas diferencias de alcance, restricciones y criterios de implementación respecto al régimen interurbano (BEI) exponen profundas asimetrías regulatorias. En tanto estas desigualdades territoriales continúen vigentes, la gratuidad universal seguirá siendo una meta incompleta, manteniendo el transporte como un factor de exclusión relativa y consolidando una deuda pendiente en la democratización absoluta del derecho a la educación superior en la provincia.

Referencias

- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO).
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- <https://agenciasanluis.com/2026/02/11/1139982-lanzaron-el-boleto-estudiantil-gratuito-para-todos-los-niveles-educativos-de-la-ciudad-de-san-luis/>
- <https://agenciasanluis.com/2026/03/25/1150799-el-bei-como-motor-para-el-deporte-y-el-futuro-laboral/>
- <https://programainformatico3.sanluis.gob.ar/ords/r/pinfo/boleto-estudiantil/login>
- <https://sanluislaciudad.gob.ar/boleto-estudiantil-gratuito-2026-detalles-del-tramite-y-renovacion/>

Políticas regresivas y educación en cárceles

Respuestas institucionales desde la Facultad de Trabajo Social - UNLP
a través de la extensión universitaria

Nayla Iria Garcia Leri

garciani1995@gmail.com

Camila Sayus

camisayusts@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Populismo Punitivo - Extensión Universitaria

Educación Popular

Introducción

En la presente ponencia buscamos reflexionar sobre la articulación existente entre la Dirección de Vinculación con Cárceles, dentro de la Secretaría de Derechos Humanos y Géneros, de la Facultad de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y el territorio carcelario. Propiciando un análisis sobre cómo la coyuntura actual configura nuestro campo problemático de intervención, siendo el actual, un contexto caracterizado por el avance de políticas regresivas en materia de derechos, donde se pone en tensión el trabajo realizado en las Unidades Penales desde la educación superior.

En contraposición a esto, la institucionalización de la Dirección de Vinculación con Cárceles es la expresión de la consolidación de un modelo de intervención por parte de la Universidad Nacional de La Plata, siendo la misma parte de la red institucional que amplía los márgenes de lo posible en estos territorios.

En este sentido la extensión universitaria se constituye como una función estratégica para propiciar, mediante una presencia sostenida, espacios de aprendizaje mutuo donde docentes,

estudiantes y actores dentro de las Unidades Penales, construyen espacios de conocimiento colectivo. En este proceso, los Derechos Humanos se establecen no sólo como el marco normativo que rige nuestra intervención, sino también como una herramienta formativa y metodológica para la transmisión de la memoria en el contexto actual.

Es por eso que en la presente ponencia compartiremos la experiencia de extensión realizada en torno al proyecto “Memoria, Género y DDHH. Construyendo memoria colectiva desde la educación popular en contextos de encierro punitivo”. Esta propuesta busca resignificar el pasado reciente mediante un diálogo entre los procesos de organización de aquellos años y las demandas del presente. Es allí donde la educación popular, como matriz de los talleres, posibilitan instancias de escucha y debate colectivo indispensables para pensar críticamente los desafíos de la memoria, la verdad y la justicia en el contexto actual.

Desarrollo

Populismo punitivo y encierro: el territorio carcelario como escenario de políticas regresivas

La instauración del modelo neoliberal en Argentina ha generado un contexto de empobrecimiento de la población, acompañado por profundos niveles de desigualdad en pos de la implementación de esta estrategia de acumulación. Según el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura de la Nación (2023) las numerosas reformas legislativas en materia penal, procesal y de ejecución penal realizadas durante los primeros años del 2000 optaron por un cambio del modelo de enjuiciamiento, pasando a sistemas acusatorios, además de incorporarse procedimientos simplificados como los de flagrancia y juicio abreviado.

Estas iniciativas se dirigieron a profundizar en el proyecto carcelario normativo/disciplinario/correccional, que ha sido sistemáticamente objeto de críticas por sus nulos resultados desde su incorporación a principios del siglo XIX en Europa. En este sentido, el aumento de delitos “normales” o “de calle”, el abordaje del tema de los medios masivos de comunicación y una creciente opinión pública sobre la problemática, llevaron a que la política se hiciera carne de estas demandas y se instalará en las agendas electorales, es de esta forma que emerge el populismo punitivo (Sozzo, 2009).

Expresión de esto es que en la actualidad, según los datos de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM,) al mes de marzo de 2026 eran 63.869 personas privadas de la libertad en la Provincia de Buenos Aires, configurando un 113,4% de sobrepoblación carcelaria. A su vez, es importante tener en cuenta que, de acuerdo al último Informe emitido por el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) en 2024, de un total 55.143 personas detenidas en la provincia de Buenos Aires, el 36% contaban con el primario completo, mientras que el 19% lo habían iniciado pero no completado. En el nivel secundario se registraron solo 10% cuentan con el nivel completo y 22% tiene el secundario incompleto. Dando cuenta entonces que el acceso al derecho a la educación es sumamente restrictivo.

En la actualidad, durante el período de gobierno nacional de Javier Milei observamos una profundización en la prisionización, el endurecimiento de las penas y un discurso construido por parte del gobierno nacional de persecución a los sectores vulnerables, tomando al punitivismo como la estrategia principal del Estado para el abordaje de la problemática del delito. Expresión de esto es que durante los primeros meses del año 2025 el Ministerio de Seguridad de la Nación, mediante la Resolución 372/2025, dispuso la inhabilitación del funcionamiento de centros de estudiantes en el ámbito del Servicio Penitenciario Federal (SPF) y la prohibición de la permanencia de personas privadas de la libertad en espacios educativos fuera del horario de clases asignado. Esto significó un ataque directo al acceso a la educación formal y no formal por

parte de las personas privadas de la libertad y demostró un detrimento sobre la labor que, estos espacios comunitarios y universitarios, realizan en las cárceles. Posteriormente, esta resolución fue anulada por La Cámara Nacional de Casación en lo Criminal y Correccional que sostuvo que la medida ministerial violaba el derecho a la educación de las personas detenidas.

Estos ataques normativos hacia los Centros de Estudiantes Universitarios (CEU) son expresiones del intento de avanzada existente para restringir el acceso a la educación en el encierro. La misma desplaza la idea de la educación como un derecho humano fundamental, buscando reducirla a un eslabón en el proceso de progresividad de la pena. Esto anclado fuertemente en un discurso oficial que obtura la dimensión pedagógica y vuelve a la idea de la cárcel como espacio de castigo explícito.

Ampliar los márgenes de lo posible: la consolidación de una red político pedagógica desde el Trabajo Social

Frente a este intento de vaciamiento, y en contraposición a este proceso, la institucionalización del Área de vinculación con Cárceles desde mayo del 2022, devenida en Dirección de Vinculación con Cárceles en el año 2026, expresa el compromiso de la Universidad Pública con las políticas de inclusión en los contextos de encierro.

Su jerarquización permitió fortalecer el entramado preexistente en torno a las Direcciones, Programas, Áreas y proyectos que se encuentran teniendo

presencia en las Unidades Penales. En un contexto de ofensiva sobre los Derechos Humanos, este proceso consolidó nuestra propuesta política y pedagógica como Facultad de Trabajo social, aportando a una red institucional que busca resituar a las personas privadas de la libertad como sujetos de derecho.

La Dirección nace con la misión de conformar un espacio institucional que, de manera progresiva, amplíe las propuestas de intervención de la Facultad de Trabajo Social en las instituciones de encierro punitivo y aquellas vinculadas al ejercicio profesional en la temática. Promoviendo el desarrollo y fortalecimiento de los espacios educativos en las unidades penales dentro del Circuito en Cárceles de la Universidad Nacional de La Plata. Así como también, acompañar procesos de intervención profesional y de investigación en la temática, que enriquezcan la formación del profesional del Trabajo Social inserto en este campo.

Desde la Dirección elegimos fortalecer un modelo de intervención en cárceles anclado en la perspectiva de Género y de Derechos Humanos, promoviendo la organización que se gesta dentro de los Centros Universitarios en las distintas Unidades y que, sin lugar a dudas, se retroalimentan con la Universidad, generando procesos de apropiación y creación, que trascienden lo meramente carcelario o universitario.

La extensión universitaria como función estratégica y trinchera: educación popular y memoria colectiva en el territorio carcelario

Es en este escenario que la extensión se constituyó como una función estratégica de las competencias de la Universidad que garantiza una presencia sostenida en el territorio.

El proyecto de extensión “Memoria, Género y DDHH. Construyendo memoria colectiva desde la educación popular en contextos de encierro punitivo” se originó con la intención de dar continuidad a las pasantías del Tramo Optativo de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLP, impulsada originalmente por el Área de Vinculación con Cárceles, perteneciente a la Secretaría de DDHH y Géneros de la Facultad, durante los años 2022 y 2023 en la Unidad de mujeres N°8. En consonancia con este trayecto, durante 2024 y 2025 se llevaron a cabo talleres de Memoria, Género y DDHH en las Unidades N°9 (varones) y N°33 (mujeres privadas de la libertad con sus niñeces) del SPB, coordinados por estudiantes de la carrera y acompañados por el equipo docente.

Mediante la planificación y el desarrollo de los talleres las estudiantes trabajan las representaciones que se ponen en juego al momento de transitar las unidades, al mismo tiempo que, se enfrentan a los desafíos de pensar y planificar instancias colectivas en una institución caracterizada por lógicas individualistas y de exclusión, pero con un gran potencial político. En este sentido, el proyecto se propuso destacar los aportes de nuestra formación profesional para

afianzar las estrategias de organización presentes en las Unidades Penales, potenciando vínculos de solidaridad entre las personas privadas de la libertad.

Realizar un proceso reflexivo sobre la historia reciente de manera conjunta en los espacios de intercambio del taller permitió también retomar la particularidad de la historia argentina, donde las luchas por los Derechos Humanos se comenzaron a gestar al calor de la organización de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo durante el último golpe de Estado cívico eclesiástico militar.

Estamos convencidas de que pensar el pasado reciente nos permite construir puentes con la temporalidad que nos atraviesa hoy, recuperando las luchas y demandas actuales como una continuidad del pasado, de ese pasado organizado y político. Entablando mediaciones que incorporen la perspectiva de DDHH y Género con la politicidad que se encuentra en las cárceles.

El objetivo, entonces, fue construir junto con las estudiantes los aportes que nuestra profesión puede realizar a la institución carcelaria, tomando las experiencias colectivas que ofrece la educación popular, ya que la misma busca construir conocimiento a partir de un aprendizaje colectivo, a través de relaciones dialógicas que parten de los conocimientos previamente adquiridos por los participantes del taller, tanto de las estudiantes que coordinan los mismos, como de las personas privadas de la libertad.

Estos procesos educativos posibilitan no solo la construcción de la palabra sino también el propio reconocimiento de los Derechos Humanos. En este

sentido, Scarfó (2002) retoma la importancia de la recuperación de la palabra como una forma de restaurar un derecho humano a partir de la acción educativa, sosteniendo que la misma “debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz o mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra” (p. 304).

El escenario del encierro punitivo está plagado de limitaciones, sin embargo, el ejercicio profesional encuentra hendiduras y marcos normativos basados en los derechos humanos, que nos permiten intervenir propiciando espacios colectivos que busquen recuperar la integralidad de las personas a partir de recuperar sus trayectorias de vida. En este sentido, concebir de forma crítica a la realidad es lo que nos va a permitir pensar nuestra profesión en el ámbito penal contrapuesta a las lógicas deshumanizantes de la institución, con el objetivo de que nuestras intervenciones busquen reducir el daño que generan estas prácticas punitivas.

Referencias

- Comisión Provincial por la Memoria (CPM) (2026). *Datos abiertos de la CPM*.
- Comite Nacional para la Prevencion de la Tortura (2023). *Las reformas legislativas y el encierro penal en Argentina (2001-2023)*
- Scarfó, F. (2002). “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos”. *Revista IIDH*, (36). San José, Costa Rica.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2024). *Informe anual. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*.
- Sozzo, M. (2009). *Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina*.

Tramar cuidados, construir derechos

La experiencia del Proyecto: “Infancias Cuidadas”
como dispositivo pedagógico lúdico de articulación entre universidad y territorio

Sofía Florencia Lucero Pérez

sofilucero99@gmail.com

Mariela Alejandra Benitez

benitezmarielaalej516@gmail.com

Gabriela Melina Luciano

gabime.luciano@gmail.com

Patricia Bianchi

anfiteatrolallamacultural@gmail.com

Eliana Rocío Aguirre Morales

roaguirre@gmail.com

Giuliana Cognigni

giucognigni@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Infancias - Cuidados - Praxis
Sociocomunitaria*

Primeras reflexiones para iniciar este recorrido

Las fuertes desigualdades interpelan a las universidades públicas y a la formación que estas promueven, a revisar los modos en que construyen su vínculo con los territorios y a fortalecer prácticas formativas comprometidas con la promoción de derechos humanos. En este marco, el presente trabajo recupera la experiencia de un proyecto de intervención incipiente al que por el momento hemos denominado: “Infancias Cuidadas”, desarrollado de manera articulada junto a otro proyecto: “Rondas Cuidadoras”, un espacio integrado por mujeres que sostienen cotidianamente el cuidado de lo que socialmente y culturalmente se denomina personas con discapacidad y que en el marco de esta trama compartida estamos nombrando como personas disruptivas del orden social opresor. En el proceso compartido que venimos caminando estamos intentando movernos de la idea de discapacidad como forma única de sentipensar la compleja trama con la que vivimos, atravesamos, acompañamos la múltiples formas de

estar siendo un sujeto en condición de discapacidad en este tiempo histórico.

En el marco de estos espacios de intervención, entendemos la discapacidad en los términos en que nos propone pensarlo Angelino (2014) en tanto refiere a que la discapacidad no es un dato de la biología, no es una ‘falta’ de la naturaleza, sino que es una producción social. Es el resultado de una relación de poder que define qué cuerpos son válidos y cuáles no, a partir de una ideología de la normalidad que excluye lo que no se ajusta a sus estándares. Esta forma de comprensión desplaza el problema del “cuerpo enfermo” hacia la “sociedad que discapacita” y que busca a partir de establecer patrones para poder clasificar y controlar a las personas a partir de la invención de una diferencia. En este sentido, no es que la diferencia no exista (cada cuerpo es distinto), sino que la “discapacidad” es el nombre que se le pone a esa diferencia cuando la sociedad decide no darle lugar.

Como expresa Coria (2026), es en este orden del cual somos parte y muchas veces no escapamos sino más bien nos adormecemos en el rumbo que direcciona el mismo, en donde se intenta comprender que las personas con cuerpos,

comunicaciones, subjetividades e inteligencias disruptoras del mismo, han sido nombradas y construidas por un sistema que amortigua el caos, negocia con los cambios y silenciosamente encasilla para sostener lo que en el cotidiano es insostenible para quienes acompañan y para quienes son acompañados, generando así la situación de discapacidad:

es la instancia donde los cuerpos entran en contacto, donde se significan, donde se los explica o donde se los infiere, donde el espacio construido- como espacio espacializado y espacializante- potencia la cercanía, la distancia o el vacío, la exclusión; lugar donde la comunicación es pensable y las emociones dejan su impronta. (Broyna, 2023, p 349).

Es desde este “modelo de la encrucijada” (Broyna, 2023) donde conviven todos los modelos de la discapacidad generando así representaciones construidas históricamente y que operan en el presente, permitiendo a la construcción de dicho plan, la elaboración de cuerpos, comunicaciones, subjetividades e inteligencias disruptivas del orden social opresor, donde la balanza ya no se inclina a favor del opresor sino más bien a favor de quienes disrumpe los espacios y problematizan el orden con su condición, refiriendo a la misma, Broyna (2013):

Al cuerpo, la percepción, la movilidad, los modos de razón y comunicación: a una deficiencia o impedimentos encarnados en la experiencia y vivencia personalísima e intransferible que es, a la vez, indivisible de otras condiciones materiales de vida, de las identidades que atraviesan a la persona y de los sistemas de opresión que intersectan sobre ella. (p. 347)

El proyecto tiene como objetivo generar un dispositivo pedagógico-lúdico destinado a infancias y adolescencias de distintas edades que acompañan a las participantes de las Rondas, promoviendo experiencias de juego, expresión, encuentro y cuidado desde una pedagogía de la ternura. Paralelamente, busca generar las condiciones para que las cuidadoras dispongan de un tiempo propio para el intercambio, la formación y la construcción de redes comunitarias.

A partir de esta experiencia se reflexiona sobre el cuidado como categoría pedagógica y política, sosteniendo que la articulación entre universidad y territorio no consiste únicamente en llevar conocimientos al espacio comunitario, sino en construir procesos formativos donde estudiantes, docentes y organizaciones sociales producen saberes situados comprometidos con la ampliación de derechos y la disminución de desigualdades.

Horizontalidad y retroalimentación de saberes

Quienes habitamos las universidades y los territorios asumimos el desafío de construir formas de presencia territorial que trasciendan la lógica de la transferencia unilateral de conocimientos. Este desafío supone reconocer que los territorios no constituyen espacios vacíos donde la universidad interviene, sino escenarios donde se producen saberes, experiencias y prácticas colectivas

capaces de interpelar profundamente la formación académica.

Pensar la universidad desde el territorio implica cuestionar las jerarquías tradicionales de producción de conocimiento. Durante mucho tiempo, las prácticas de extensión fueron concebidas como mecanismos de transferencia mediante los cuales la universidad llevaba conocimientos elaborados en el ámbito académico hacia comunidades consideradas receptoras.

Sin embargo, las perspectivas críticas latinoamericanas han mostrado que los territorios producen conocimientos indispensables para comprender la complejidad de los problemas sociales. Como plantea Walsh (2013) el diálogo de saberes supone reconocer la legitimidad de otros modos de conocer, donde el conocimiento científico dialogue horizontalmente con los saberes producidos por los movimientos sociales y las comunidades.

Esta perspectiva adquiere particular relevancia cuando se abordan las tareas de cuidado. Históricamente invisibilizadas, feminizadas y relegadas al ámbito privado, las prácticas de cuidado constituyen uno de los principales organizadores de las desigualdades sociales. Las mujeres que cuidan personas con discapacidad sostienen cotidianamente responsabilidades que limitan sus posibilidades de participación social, formación, descanso y construcción de redes afectivas de apoyo.

En este contexto surge este proyecto, una propuesta desarrollada desde la universidad en articulación con las Rondas Cuidadoras. Lejos

de concebirse como un espacio destinado simplemente a entretener a infancias mientras las mujeres participan de los encuentros, el proyecto parte de una comprensión relacional del cuidado: para garantizar el derecho de las cuidadoras a encontrarse, compartir experiencias y fortalecer redes, resulta igualmente necesario garantizar su derecho a habitar un espacio propio, construido desde el juego, la escucha, la invención y la ternura.

Desde esta perspectiva, el trabajo sostiene que la experiencia constituye un dispositivo pedagógico que produce aprendizajes para todos los actores involucrados y permite pensar nuevas formas de articulación entre universidad y territorio desde una perspectiva integral de derechos humanos.

En este sentido, las Rondas Cuidadoras no constituyen únicamente un espacio donde la universidad interviene, sino un territorio pedagógico donde las experiencias de cuidado producen categorías para comprender la realidad y construir respuestas colectivas frente a las desigualdades. Las tareas de cuidado no constituyen únicamente un conjunto de actividades destinadas al sostenimiento de la vida cotidiana. Como plantea Joan Tronto, el cuidado expresa una forma de organización social profundamente atravesada por relaciones de poder, desigualdad y reconocimiento.

En América Latina, estas desigualdades adquieren particular intensidad cuando se articulan con la discapacidad. Son mayoritariamente mujeres quienes asumen las responsabilidades de cuidado, muchas veces sin apoyos institucionales suficientes, resignando tiempos de formación, participación política, descanso y desarrollo personal.

Bajo este enfoque, el proyecto Infancias Cuidadas busca intervenir sobre una dimensión frecuentemente invisibilizada: la imposibilidad material de muchas cuidadoras de participar plenamente en espacios colectivos debido a la ausencia de propuestas destinadas a las infancias que las acompañan. El dispositivo pedagógico-lúdico fue concebido entonces como una estrategia de ampliación de derechos para todos los sujetos involucrados.

Nuestro objetivo

- Generar un espacio pedagógico-lúdico destinado a niñeces y adolescencias de distintas edades que acompañan a las mujeres participantes de las Rondas Cuidadoras, promoviendo experiencias de juego, expresión, encuentro y cuidado desde una pedagogía de la ternura.

Primeros encuentros, primeros juegos y algunas reflexiones en movimiento

El eje pedagógico del proyecto se construyó alrededor del juego, la inventiva y la ternura. Este concepto lejos de comprenderse como una actitud meramente afectiva, constituye una posición ética frente al otro. Implica reconocer a las infancias y adolescencias como sujetos de derecho, habilitar

espacios donde sus voces sean escuchadas y sean protagonistas en la construcción de sus experiencias educativas, respetuosas de sus tiempos, intereses y modos de participar. Esta perspectiva descentra el saber académico de corte adultocentrista y, simultáneamente, aporta insumos fundamentales para enriquecer espacios pedagógicos orientados a consolidar a las infancias como sujetos protagonistas.

En un principio, el primer encuentro con las infancias fue de sociabilización con el sentido de reconocer sus edades, intereses y dinámicas del grupo. En base a ello, se comenzó a idear el abordaje pedagógico. Al identificar la diversidad de sus edades e intereses, nos vimos en la urgencia de reordenar el espacio físico de encuentro en rincones diferenciados para las distintas actividades con sus respectivos elementos, abierto a las ocurrencias, individuales o colectivas, que puedan surgir del grupo. Por ello, el espacio que intentamos generar es de carácter inventivo, que privilegie el teatro, la música, la literatura, el dibujo, las emociones, la ecología, con un sentido pedagógico-lúdico donde las infancias puedan desplegar experiencias propias mientras las cuidadoras participen de las Rondas.

Para quienes participamos de este espacio y nos encontramos en un proceso de formación, en un contexto de desmantelamiento estatal donde imperan la individualidad y los discursos de odio, consideramos de vital importancia llevar a cabo prácticas pedagógicas no formales, descentralizadas de lo académico y que trasciendan lo individual e impliquen involucrarnos con las diferentes realidades de nuestra comunidad, no solo

como una forma de resistencia sino también como una experiencia de lo más enriquecedora.

A modo de cierre, el proyecto Infancias Cuidadas comprende el sostenimiento del cuidado y la formación en espacios donde se priorice lo colectivo y lo público, entendiendo a lo público como lo que construimos en comunidad y a lo colectivo como una praxis real donde se vincula la teoría con la práctica, buscando de esta forma garantizar derechos a partir de saberes situados desde el tramado entre territorio y universidad.

Referencias:

- Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas: Ética del cuidado y discapacidad*. Editorial Fundación La Hendija.
- Brogna P. (2023). "Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad". *Andamios*. 20 (52), 333-362. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1019>.
- Coria, M. (2026). "Rondas Cuidadoras en el "Estar-Haciendo Juntas": Problematicaciones de experiencias de cuidados de mujeres que acompañan a personas disruptivas del orden social opresor. Plan de Trabajo final de la especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Ediciones Abya-Yala.

El agua como derecho: la lucha en Jáchal

Milagros Constanza López Videla

lopezvidelamilagrosconstanza@gmail.com

Ruth Victoria Rosales Mingolla

victoriarosales2435@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Acceso al Agua - Agroecología - San Juan

San Juan es una provincia altoandina que presenta diversos ambientes naturales determinados en gran medida por la presencia de formaciones montañosas que ocupan la mayor parte del territorio. Sus recursos hídricos son de origen netamente cordillerano (Boninsegna y Llop, 2015). Como consecuencia, los caudales de agua en el verano son reflejo de la cantidad de nieve acumulada durante el invierno. Esto significa que el agua utilizada para el riego y otros usos fundamentales como la generación de energía hidroeléctrica y el abastecimiento doméstico e industrial proviene de ríos permanentes alimentados por el deshielo y la ablación glaciar de la Cordillera de los Andes (Boninsegna y Villalba, 2016).

Durante la última década (2010-2020), los estudios remarcaron la presencia de una mega-sequía regional debido a la disminución de precipitaciones níveas en las cabeceras cordilleranas, afectando así a las principales cuencas de los ríos que alimentan a la provincia. Además, las condiciones de sequía hidrológica impactan no solo en los derrames de los principales ríos de la región, sino también en el volumen de agua almacenado en embalses, provocando una reducción en la disponibilidad de

agua para el consumo humano y para el riego de los oasis productivos (Rivera *et al.*, 2021).

En la provincia de San Juan los principales ríos son el río San Juan y el río Jáchal. Sobre el cauce del río Jáchal, existe únicamente el dique Cuesta del Viento. Este río aporta agua al oasis Jáchal-Huaco y permite regar el 12% de la superficie cultivada en la provincia (Cuesta *et al.*, 2020).

Garantizar el acceso al agua segura, tanto en cantidad como en calidad, es un derecho humano fundamental reconocido internacionalmente y un pilar indispensable para sostener la producción agrícola en las comunidades rurales. Sin embargo, la brecha entre este marco normativo y la realidad territorial impone enormes desafíos a las instituciones educativas, obligándolas a readaptar sus prácticas de supervivencia frente a las crisis ambientales. La Escuela Agrotécnica Dr. Manuel Belgrano, un establecimiento público ubicado en la Ruta Nacional 150, Km 3, en el departamento de Jáchal, San Juan, enfrenta una severa crisis hídrica que ha afectado considerablemente la cantidad de agua disponible para sus cultivos.

A la institución asisten 400 alumnos en modalidad de jornada completa, desde las ocho de la mañana

hasta pasadas las seis de la tarde. Debido a la falta de acompañamiento económico por parte del Estado, durante esta extensa carga horaria, el establecimiento asume la enorme responsabilidad de proveer tres comidas diarias -desayuno, almuerzo y merienda-, lo que implica movilizar recursos humanos y materia prima indispensables para el funcionamiento del comedor. Esta urgencia alimentaria obliga a la comunidad educativa a sostener sus sectores productivos agrícolas y ganaderos mediante la autogestión, comercializando y reinvertiendo todo lo generado en la propia institución para asegurar la supervivencia y el bienestar integral de sus estudiantes.

Distintos sectores de la sociedad reclaman y piden respuestas a entes gubernamentales municipales, provinciales y nacionales como así también en sectores académicos. En este sentido, la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) asume un compromiso institucional abordando las problemáticas territoriales desde sus espacios curriculares. Específicamente, la Licenciatura en Biología desde el espacio curricular de la materia electiva de 5to año Agroecología ha consolidado experiencias de acercamiento, acompañamiento y abordaje de estas realidades. La Agroecología por medio de prácticas de campo promueve un espacio de aprendizaje situado que le otorga un sentido profundo a los espacios formativos a través del diálogo con actores del territorio.

Históricamente, el suministro hídrico en la zona donde se encuentra la escuela, sólo se interrumpía un par de semanas al año para la limpieza de canales; sin embargo, en la actualidad, el caudal se

ha reducido drásticamente y carecen de acceso al agua durante 20 días al mes. Esta escasez extrema ha provocado la pérdida de parcelas enteras, como los cuadros de alfalfa, y exige una estricta planificación estratégica para decidir qué sembrar y asegurar así la supervivencia productiva.

A este déficit cuantitativo se suma el agravante de la calidad. El agua que circula por los sistemas de conducción no es potable y suele presentar altos niveles de turbidez y sedimentos. Esta condición ensucia y tapa permanentemente los filtros de los reservorios, impidiendo el uso de sistemas presurizados eficientes para el cuidado del agua, como el riego por goteo. Como consecuencia, la institución se ve obligada a retroceder al riego tradicional a manto u otros métodos como riego por acequia o por surcos para poder mantener plantaciones clave como las de pistacho. Además, implementan el riego por manga para sostener sus cultivos de hortalizas y aromáticas.

Frente a esta doble vulneración, el contexto de crisis se ha transformado en una herramienta pedagógica. Los docentes instruyen a los estudiantes y juntos investigan en el uso eficiente del recurso hídrico, fomentando una toma de conciencia crítica sobre los verdaderos límites de la capacidad productiva del entorno.

Es vital concebir al agua no solo como un recurso de consumo, sino como el sostén fundamental de los ecosistemas productivos. A nivel internacional, las Naciones Unidas reconocen el derecho de las comunidades rurales a disponer de agua específica para la agricultura y a no sufrir cortes arbitrarios o contaminaciones que degraden su entorno. En

intonía con esto, la jurisprudencia argentina ha adoptado un modelo “eco-céntrico”, definiendo al agua como un “micro bien ambiental”. Bajo esta mirada integral, la gestión hídrica tiene la obligación primaria de garantizar que la naturaleza mantenga su funcionamiento como sistema y su capacidad de resiliencia. Este mandato biológico y legal contrasta drásticamente con la realidad de la escuela agrotécnica, donde los cortes de suministro de 20 días al mes y la alta turbidez atentan directamente contra la viabilidad y supervivencia del agroecosistema local.

Ante esta vulneración sistemática, la comunidad educativa ejerce su derecho a la resiliencia a través de la agricultura regenerativa. Ante la imposibilidad de utilizar sistemas de riego presurizados por la alta turbidez del agua, la escuela concentra sus esfuerzos en mejorar la retención de humedad y la estructura biológica de sus suelos. Para ello, docentes y alumnos trabajan en la creación del proyecto “suelos vivos” mediante la construcción de lombricarios con lombriz roja californiana, transformando los desechos orgánicos en humus, un sustrato y biofertilizante natural de alta calidad. Actualmente, también incursionan en diferentes estrategias de cobertura para los cultivos como el mulching (o acolchado). El mulching es una técnica agrícola que consiste en cubrir la superficie del suelo con una capa de materiales orgánicos o inorgánicos. Esto, además de retener la humedad, protege a la tierra evitando el crecimiento de malas hierbas y aportando nutrientes a medida que se descomponen. Estas estrategias se complementan con la implementación de un biodigestor, el cual fue garantizado por una empresa minera y que se

encarga de procesar el estiércol animal y el agua para generar biogás y abono líquido, cerrando el ciclo de la materia.

En este mismo sentido, ante las constantes pérdidas de cosechas por la falta de agua y el avance sostenido de plagas locales como loros barranqueros y palomas, la institución ha comenzado a desarrollar su propio banco de semillas con especies hortícolas adaptadas al entorno, como girasol, rúcula, achicoria y comino. A través de ensayos experimentales de siembra, diseñados y evaluados por los propios estudiantes, la escuela no solo fomenta el autoabastecimiento ante la falta de apoyo gubernamental externo, sino que consolida un modelo agroecológico que protege los ciclos naturales. De este modo, transforman una crisis ambiental profunda en una herramienta de educación científica y en una defensa práctica de sus derechos fundamentales.

Para concluir, frente a un Estado que omite su obligación de asegurar el recurso hídrico tanto en calidad como en cantidad y, partidas presupuestarias básicas necesarias, es la propia comunidad escolar la que defiende sus derechos mediante la autosustentabilidad con herramientas agroecológicas. En definitiva, al proteger la resiliencia de su agroecosistema, son los propios docentes y estudiantes quienes terminan garantizando de forma autogestiva el derecho fundamental a la educación, el acceso a una alimentación adecuada y la contención social integral de la juventud rural de Jáchal. Sin embargo, el agroecosistema no puede sostenerse indefinidamente frente a un estrés hídrico extremo

que desmejora con el tiempo. Es por esta razón que resulta imperativa la generación y ejecución de políticas públicas con financiamiento permanente para garantizar los recursos financieros, y tecnológicos necesarios para sostener estas estrategias agroecológicas que le brinden persistencia al agroecosistema.

Referencias:

- Dirección General de Derechos Humanos (2021). *Herramientas temáticas de trabajo: Derecho Humano al agua y al saneamiento*. Ministerio Público Fiscal; Procuración General de la Nación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2023). *Gestión de los recursos hídricos para lograr las cuatro mejoras (una producción, una nutrición, un medio ambiente y una vida mejores) con miras al cumplimiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (C 2023/30)*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2019, 21 de enero). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales* (A/RES/73/165).
- Aguilera, M. P. (2023). *El tratamiento mediático de la crisis hídrica en la provincia de San Juan* (Argentina). https://repositorio.inta.gob.ar/bitstream/handle/20.500.12123/17218/INTA_CIPA_F_IPAFRegionCuyo_Aguilera_MP_Tratamiento_mediatico_crisis_hidrica_argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Máster en Comunicación Social, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Ambientalización curricular y extensión crítica

Graciela Ester Mandolini

gramandolini@yahoo.com.ar

Federico Andrés Lopardo

lopardofederico@gmail.com

Leonel Emiliano Pistoni

leopistoni87@gmail.com

Horacio José Filippi

hjfilippi@gmail.com

María Cecilia Zalazar

mzalazar1@gmail.com

María Belén Ascolani

belenascolani@gmail.com

Ayelén Fernández

ayefernandez@gmail.com

Melina Vanesa Gay

melinavgay@gmail.com

Eliana Rossini

eliana.rossini.elsie@gmail.com

Lisandro Gálvez

lisandrogalvez88@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Educación Ambiental
Soberanía Alimentaria y Agroecología
Extensión Crítica*

Introducción

La curricularización de la extensión se materializa en los últimos años del trayecto escolar a través de las asignaturas: Proyecto Solidario de Intervención Sociocomunitaria e Introducción al Aprendizaje-Servicio. Estos espacios actúan como dispositivos pedagógicos donde la producción y el acceso a los alimentos sanos se consolidan como ejes de debate político-pedagógico. En articulación con los sectores didáctico-productivos, se implementan programas interdisciplinarios que interpelan directamente las matrices extractivas y los modelos productivos hegemónicos de la región pampeana.

Entre estas acciones estratégicas se destacan la creación de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UNR [EAC-FCV], el proyecto de rescate del tomate criollo como nicho de agrobiodiversidad, la valorización biológica y cultural de gallinas ancestrales mapuches, el diseño pedagógico de senderos en el Área Natural Protegida "Florindo Donati", la producción autónoma de biopreparados y la organización comunitaria de ferias de semillas nativas, ferias de productos alimenticios.

Cada una de estas acciones, asumida como una Práctica Social Educativa, valida la metodología de la extensión crítica e integra la docencia con el territorio.

Al potenciar redes cooperativas con la agricultura familiar y la comunidad extendida, la universidad pública reafirma su compromiso social, demostrando la viabilidad de una educación ambiental situada que forma sujetos críticos y emancipados en torno al cuidado y defensa de los sistemas agroalimentarios locales. La experiencia presentada constituye una estrategia de articulación entre universidad, escuela secundaria y territorio orientada a la promoción del derecho humano a la alimentación adecuada, la soberanía alimentaria y la justicia social, ambiental y curricular.

Fundamentación

Fundada en 1900 en Casilda (Santa Fe) y con una extensión áulica en El Trébol desde 2022, la Escuela Agrotécnica cuenta con un predio de 300 hectáreas, de las cuales 80 conforman un área natural protegida. Geopolítica y ecológicamente, la institución se emplaza en la ecorregión del Pastizal pampeano, un territorio severamente afectado por la expansión del modelo agroindustrial extractivo e intensivo. Este modelo ha impuesto la homogeneización genética, la dependencia de paquetes tecnológicos externos, el uso indiscriminado de biocidas y la consecuente erosión de la agrobiodiversidad, vulnerando de manera

directa la seguridad y la soberanía alimentaria de la población regional.

Ante este diagnóstico de encrucijada civilizatoria, la escuela ejerce su autonomía universitaria para trazar una carta de navegación propia, capaz de subvertir el currículum prescripto y vincular la investigación científico-tecnológica con las urgencias sociales del territorio.

Bajo este marco institucional, se despliegan objetivos estratégicos orientados a:

- Ambientalizar el currículum: inscribir la educación ambiental, la agroecología popular y la soberanía alimentaria como matrices políticas y científicas transversales de la formación técnica.
- Fomentar la perspectiva crítica: proveer marcos conceptuales que permitan interpretar la crisis ambiental contemporánea como una encrucijada civilizatoria, desnaturalizando los conflictos de interés corporativos.
- Impulsar el enfoque agroecológico: cuestionar las formas de legitimación del conocimiento científico positivista y construir alternativas sustentables situadas frente a los desafíos ambientales regionales.
- Promover una visión holística: generar una sinergia real entre naturaleza, sociedad, educación y cultura para comprender y cohabitar los sistemas naturales en condiciones de reciprocidad.
- Configurar un espacio institucional e interactoral de debate, formación y praxis que conceptualice y defienda el acceso a una alimentación

sana, segura, sabrosa y soberana como un derecho humano fundamental, interpelando las lógicas mercantiles del modelo agroindustrial hegemónico en el territorio.

- *Curricularizar la extensión: consolidar espacios de diálogo horizontal que pongan en reciprocidad dialéctica los saberes construidos en la escuela con las demandas de la comunidad extendida.

Desarrollo

La propuesta pedagógica se operacionaliza mediante la articulación simbiótica de tres ejes: la ambientalización del diseño curricular, la curricularización de la extensión y la soberanía alimentaria en clave de derechos humanos.

Para la ambientalización, se adopta la perspectiva del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL), enriquecido por las visiones ancestrales de Abya Yala, el paradigma de la complejidad, la Filosofía de la Liberación y las Epistemologías del Sur. Este marco teórico define la crisis climática y sanitaria como una crisis civilizatoria que exige desmontar la racionalidad instrumental, la supuesta neutralidad de la ciencia hegemónica y la mercantilización de la vida.

En este horizonte, la enseñanza agropecuaria asume un rol ético ineludible: la producción agrícola y el acceso a una alimentación adecuada deben ser defendidos como derechos humanos fundamentales e inalienables.

Como respuesta a esta premisa, en 2017 se creó la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CaLiSA-UNR), un hito inédito en América del Sur que articula formalmente el nivel secundario obligatorio con el trayecto universitario mediante el trabajo conjunto de la Escuela Agrotécnica y la Facultad de Cs Veterinarias [EAC-FCV]. Este espacio emerge ante la urgencia de dar respuestas locales a la crisis ambiental global que altera los ecosistemas y los cuerpos.

Este posicionamiento se materializa en proyectos situados con fuerte anclaje territorial:

- **“Rescate del tomate criollo como acción de soberanía alimentaria en clave agroecológica” (Sector Horticultura - Módulo Granja):** disputa la propiedad intelectual y el monopolio corporativo de las semillas hortícolas, promoviendo el derecho a cultivar alimentos libres de patentes.
- **“Crianza, reproducción, producción de huevos y puesta en valor de Gallinas Ancestrales Mapuches” (Sector Avicultura - Módulo Granja):** recupera el patrimonio biocultural y genético frente a la homogeneización de la industria avícola intensiva.
- **“Diseño de Senderos en el Área Natural Protegida Florindo Donati”:** reconfigura el espacio natural como un aula abierta para la alfabetización ambiental integral de la comunidad de Casilda.
- **“Elaboración de biopreparados, biofertilizantes, enraizantes y repelentes botánicos”:** ofrece alternativas tecnológicas viables y autónomas que rompen la dependencia del paquete químico e instrumental del agronegocio.

- **“Recuperación de residuos orgánicos para producción de compost en cultivos agroecológicos” y “El arte de la fotosíntesis: Pigmentos Naturales”:** reincorporan la lógica cíclica de la naturaleza dentro de los procesos didáctico-productivos.
- **“Ferias de semillas, feria de alimentos producidos con enfoque agroecológicos en la Agro”, “Yapeyú más verde” e “Instancias de formación abierta en huerta agroecológica, alimentación saludable y soberanía alimentaria”:** democratizan el conocimiento acumulado y descentralizan los recursos escolares hacia el tejido comunitario.

Por otra parte, para la curricularización de la extensión, los espacios Introducción al Aprendizaje-Servicio y Proyecto Solidario de Intervención Sociocomunitaria se integran formalmente a las Prácticas Sociales Educativas.

Los espacios vinculados con la economía considerada como ciencia social también encuentran su cauce en la perspectiva de los derechos humanos a través de espacios curriculares como Cooperativismo y Movimientos Sociales y Economía agropecuaria solidaria en tanto alternativas inclusivas en tiempos como estos, en los que debe primar la empatía y la reciprocidad.

Estos trayectos tensionan las acciones de la institución al abordar problemáticas socioambientales locales y ponerlas en diálogo directo con el perfil profesional de los futuros Bachilleres y Técnicos en Producción Agropecuaria.

El proceso de aprendizaje deja de ser intramuros y pasa a concebirse como una acción de atención, reciprocidad y cuidado mutuo hacia la comunidad extendida de la cual formamos parte.

En el plano institucional, esta propuesta consolida una identidad pedagógica donde los sectores productivos de la escuela se resignifican: dejan de ser meros entornos de destreza técnica para transformarse en ámbitos de investigación-acción, extensión crítica y vinculación territorial. Al articular la formación técnica con el compromiso ético, el cuidado ambiental y el derecho a la alimentación, la experiencia constituye un aporte concreto a la construcción de una universidad pública, plural, inclusiva, soberana y profundamente arraigada a las transformaciones históricas de su territorio.

Referencias

- Altieri, M. A. y Nicholls, C. I. (2012). *Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica*. Department of Environmental Science, Policy and Management, University of California, Berkeley.
- Galano, C. y otros. (2002). "Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad". *Ambiente y Sociedad*, (10), 149-162. <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>.
- Gorban, M. (2015). *Hablemos de soberanía alimentaria*. Monadanomada.
- Tomás, C. (2011). "Conceptualización, diagnóstico, relevamiento y propuestas. Hacia un enfoque integrador en materia de Seguridad y Soberanía alimentaria". En C. Díaz (ed.) *Desarrollo rural, soberanía y seguridad alimentaria*. UNR Editora.
- Tommasino, H., Medina, J. M. y Toni, M. (2018). "Extensión crítica, integralidad y sistematización: Algunos abordajes teórico-metodológicos". En J. M. Medina y H. Tommasino (ed.) *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto*. UNR Editora.

Cuatro años juntxs con el Bosque de la Memoria

Jimena Sancho

jimesancholuc@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Cintia Milena Trigo Robles

mtrigo@unsj-cuim.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Lida Paparelli

lpapparelli@hotmail.com

Activista por la Memoria, Verdad y Justicia | San Juan

Lida Borcosque

laborcosque@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Marcela Teresa Oliva

marceoliva12@gmail.com

Red por el Derecho a la Identidad San Juan

Gabriel Farías

gabrielmate75@gmail.com

H.I.J.O.S San Juan

Nora Adriana Fager

noritafager@gmail.com

Todos por Raúl | San Juan | DNI: 5745829)

Claudia Beatriz Aubone

claudiaaubone@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

María Victoria Benitez

memoriaslocalesunsj@gmail.com

H.I.J.O.S San Juan

Carlos Fager

carlos.fager@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Irma Silvia Gómez

jimenasancho76@gmail.com

Lida por los Derechos Humanos | San Juan

Palabras clave:

Integralidad - Memoria, Verdad y Justicia - Territorio

El presente escrito se adscribe al Programa de Memorias Locales de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Pretende ser un texto colaborativo que sintetice las líneas de trabajo que hemos compartido desde su creación en 2022.

El Bosque de la Memoria está situado en el predio de la FACSO, dentro del Complejo Universitario Islas Malvinas (CUIM) de la UNSJ. Bajo el amparo de la Ley Nacional N° 26.691 de 2011, el Consejo Directivo de la unidad académica aprobó la Resolución N° 0071/CD-2021, denominada “Ante-proyecto de Declaración de Espacio de la Memoria al bosque de la Memoria” como dispositivo de puesta en valor de mencionado territorio.

Para comprender la densidad simbólica de este espacio, es necesario reconstruir su trayectoria histórica. El Bosque de la Memoria fue erigido originalmente en el año 1995 gracias a una iniciativa gestionada por el personal Nodocente de la institución. Este colectivo presentó un proyecto ante el Consejo Directivo que obtuvo una aprobación unánime bajo la Resolución N° 075/CD/95. La construcción y diseño del espacio fueron ejecutados íntegramente por Nodocentes, acompañados por

algunos miembros del cuerpo docente y actores comunitarios convocados para tal fin. La propuesta original consistió en la plantación de un árbol por cada persona detenida-desaparecida o ejecutada de la última dictadura cívico-militar-eclesiástica en la región, concibiendo la naturaleza como un símbolo vital capaz de trascender la horrorosa sensación de incertidumbre sobre sus destinos. La nómina original, que sumó un total de 65 árboles registrados en el expediente N° 04-0611-95, fue rigurosamente confeccionada a partir del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), listados de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y causas judiciales impulsadas por los familiares de las víctimas.

El sentido profundo y la intencionalidad ética de los fundadores quedaron plasmados de forma indeleble en el texto del proyecto original de 1995, donde se explicita el compromiso material y simbólico de quienes construyeron los surcos de riego, cavaron los pozos y forjaron las bases de las placas identificatorias. Tal como lo recupera la Resolución N° 075/CD/95:

La propuesta es plantar un árbol por cada uno de los detenidos /desaparecidos como símbolo vital que trascienda la horrorosa sensación de incertidumbre sobre sus destinos. Elegimos esta forma de homenaje coherentemente como una opción de vida opuesta a las formas siniestras que adoptó el terrorismo de estado.

A pesar de la solidez fundacional del espacio, el transcurso de los años expuso al Bosque de la Memoria a los vaivenes políticos y a los distintos niveles de compromiso institucional de las sucesivas

gestiones universitarias respecto a las políticas de Memoria, Verdad y Justicia. Esta discontinuidad provocó un progresivo deterioro del predio: diversos ejemplares arbóreos se secaron, las placas de identificación sufrieron rupturas, se desvirtuó el sentido original al incorporar conmemoraciones ajenas a las víctimas del terrorismo de Estado e, incluso, se avanzó en la edificación de infraestructura edilicia sobre los sectores donde se encontraban plantados los árboles históricos. Ante este escenario de desprotección y desatención patrimonial, la Resolución N° 0071/CD-2021 promovió en su segundo artículo la creación de una Comisión Ad Hoc destinada a diseñar e implementar nuevas líneas de acción para la recuperación integral del Bosque, estructurando el trabajo en tres dimensiones fundamentales: el eje arquitectónico-paisajístico, el eje histórico-político y el eje educativo-interactivo.

Respecto al eje arquitectónico-paisajístico, se articuló un concurso de carácter vinculante coordinado junto a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la provincia de San Juan, orientado al rediseño espacial y funcional del entorno. Por su parte, el eje histórico-político se definió como una línea de investigación y rescate orientada a recuperar tanto la memoria institucional del Bosque como las biografías de los desaparecidos homenajeados; este eje asume que mantener activa la memoria colectiva es un recurso epistemológico central para nutrir las instancias de formación, extensión e investigación de las distintas facultades de la UNSJ. En consonancia con lo anterior, el eje educativo-interactivo se propuso como una dimensión pedagógica para la enseñanza del

pasado reciente en el presente, persiguiendo la consolidación de una ciudadanía plenamente democrática y participativa.

De la convergencia operativa de las dimensiones histórica y educativa emergió formalmente el proceso actual de memorialización del Bosque. Integrantes del equipo del eje histórico-político realizaron una serie de entrevistas en profundidad a los actores nodocentes y docentes que viabilizaron el proyecto original en 1995, con el objetivo de reconstruir la genealogía de la iniciativa. Este material testimonial sirvió de insumo para la producción del microdocumental titulado “Bosque de la Memoria”, una pieza audiovisual donde los protagonistas rememoran los pormenores institucionales, técnicos y afectivos que atravesaron los orígenes del Bosque. Las narrativas recopiladas evidencian una trama densa de recuerdos, emociones, anécdotas y reencuentros que configuran la memoria subterránea del CUIIM. En la actualidad, este recurso audiovisual ha sido incorporado formalmente como material didáctico y de reflexión crítica dentro de los cursos de ingreso de diversas carreras de la UNSJ, asegurando la transmisión intergeneracional del legado histórico del predio.

Esta secuencia de intervenciones institucionales y comunitarias decantó en la creación de un dispositivo institucional estable denominado Programa de Memorias Locales, que se constituyó con el propósito de ofrecer un espacio programático y sistemático para el abordaje de las memorias locales de San Juan desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y Humanidades con enfoque en Derechos Humanos. Concebido como una

plataforma de trabajo horizontal y colectivo, el programa delimitó objetivos claros orientados a fortalecer el campo de las memorias en la unidad académica y a promover activamente las pedagogías de la memoria en los trayectos formativos de pregrado, grado, posgrado y nivel de ingreso. Asimismo, busca profundizar la inserción de la facultad en las macropolíticas de Memoria, Verdad, Justicia y Reparación, coordinando acciones con la comunidad, el Estado y otras universidades, al tiempo que edifica un marco teórico-metodológico de referencia y produce recursos didácticos.

En el marco operativo de este programa, se establecieron mesas de trabajo y reuniones que comenzaron con la participación de la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) - San Juan. Con el tiempo, este espacio de concertación sumó el compromiso de otras organizaciones sociopolíticas como Familiares de Desaparecidos, Ex presos y presas políticas de San Juan, la Liga Argentina por los Derechos Humanos, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) - San Juan y la Red por el Derecho a la Identidad. De igual manera, se incorporaron activamente a las dinámicas colectivas docentes de los niveles medio y superior no universitario, así como profesionales de disciplinas ajenas a las ciencias sociales, consolidando un tejido interdisciplinario y multisectorial.

Una de las acciones técnico-políticas más significativas desarrolladas bajo este ecosistema fue la producción y actualización de la “Nómina en construcción permanente de personas

desaparecidas y asesinadas vinculadas a San Juan”. Esta iniciativa emergió ante el diagnóstico de una fragmentación de datos, provocada por la coexistencia de múltiples listados pertenecientes a diferentes organismos, instituciones y fuentes bibliográficas de criterios disímiles. La unificación de esta base de datos persigue propósitos multifacéticos: identificar e incluir a las víctimas que aún no han sido conmemoradas con un árbol en el Bosque de la FACSO; elaborar perfiles biográficos y memorias de los y las desaparecidos; proveer un listado oficial actualizado para actos institucionales y ciudadanos; abrir nuevas vetas de investigación historiográfica regional y proveer una herramienta pedagógica rigurosa para las aulas. La construcción de esta nómina se realizó mediante una metodología estrictamente colaborativa que involucró a investigadores, estudiantes, extensionistas y jubilados universitarios junto a militantes de DDHH. Los datos recabados fueron sometidos a un plenario participativo de corrección y validación social, para luego ser elevados al Consejo Directivo de la FACSO, obteniendo así una formalización institucional que respeta el estatuto provisorio y dinámico de la investigación.

Paralelamente, el Programa de Memorias Locales impulsó la línea de Memorias Emergentes, dimensión que nace de la necesidad de los integrantes del programa de rendir homenaje a los desaparecidos/as con quienes tenían un vínculo personal, donde se han trabajado 10 memorias y otras tantas están en proceso. En el marco de este proyecto se anclaron Prácticas Socioeducativas (PSE) en la FACSO, tituladas “Polifonías, memorias de los/as desaparecidos/as y asesinados/as vinculados a la

provincia de San Juan, aprendizajes y desafíos de una experiencia de Práctica socioeducativa (PSE) en la Universidad Nacional de San Juan”. El objetivo medular de este espacio fue propiciar el aprendizaje en torno a la co-construcción de memorias de las víctimas del terrorismo de Estado junto a estudiantes en alianza directa con familiares y organismos de Derechos Humanos. Académicamente, el proyecto diseñó estrategias de enseñanza basadas en narrativas actualizadas y multimediales con enfoque de derechos humanos. Este diseño curricular funcionó como un ejercicio de reflexividad disciplinar y compromiso social, estimulando el involucramiento ético de los estudiantes con la historia reciente y la ciudadanía crítica. Durante su ciclo inicial de ocho meses, el proyecto contó con la participación voluntaria de diez estudiantes avanzados de las licenciaturas en Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación, logrando la producción de tres memorias en soportes y lenguajes diferenciados. Durante el año 2026, la propuesta se renovó y amplió formalmente a través de la convergencia de las cátedras de Planificación de Proyectos en Comunicación, Metodologías de la Investigación en Comunicación Social, Seminario de Extensión, y la asignatura Hábitat correspondiente a los últimos años de Trabajo Social.

Como una derivación directa de la declaración del Bosque como lugar de la Memoria, se estructuró el proyecto “Habitar la Memoria: Ecos del Bosque”, concebido para abrir este sitio de significación a la comunidad general y a los establecimientos educativos provinciales. Sustentado normativamente en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el proyecto asume el deber del Estado

y de las agencias públicas de construir memoria colectiva sobre los crímenes de la última dictadura militar. Para cumplir este cometido, el Bosque es reapropiado como un dispositivo pedagógico inmersivo que promueve el debate crítico y el relevo generacional de la memoria social. A través del despliegue de recursos artísticos, dinámicas sensoriales y talleres interactivos, se estimula la conciencia histórica en estudiantes secundarios y universitarios. La implementación de esta propuesta exige una densa articulación territorial que involucra a directivos escolares, autoridades municipales, investigadores de la UNSJ y organismos de Derechos Humanos nacionales y locales.

En cuento al vínculo interinstitucional durante el año 2026 se cogestionó el programa “Construimos Memoria: Juventudes y participación política a 50 años de la última dictadura militar en Argentina”. Esta iniciativa se diseñó de forma específica para disputar los sentidos del pasado y contrarrestar los discursos de matriz negacionista mediante la reflexión crítica con jóvenes de escuelas secundarias. La arquitectura del programa se asienta sobre una alianza bidireccional: por un lado, la Municipalidad de Rawson asume la gestión pública local, la coordinación general, la logística territorial y el enlace operativo con las escuelas del departamento; por otro lado, el Programa de Memorias Locales de la FaCSO-UNSJ aporta el rigor académico, el soporte metodológico y la dirección de la investigación histórica. Enriquecida por la participación de la agrupación H.I.J.O.S., esta sinergia se enfoca en rescatar las trayectorias de vida de los ciudadanos desaparecidos y asesinados vinculados por lazos territoriales al departamento de Rawson.

A modo de cierre nos interesa dejar algunas reflexiones más allá de lo que hemos podido describir como líneas de trabajo. En primer lugar, los/as autores/as explicitan una limitación metodológica: si bien los proyectos dentro del Programa de Memorias Locales fueron gestados de manera colaborativa, la presente comunicación no pudo ser construida mediante un proceso de redacción colectiva estricto. Si bien existieron instancias de debate, horizontalidad y puesta en común para definir los núcleos conceptuales a transmitir, la escritura material quedó centralizada, lo que demuestra las dificultades fácticas de los procesos de escritura co-participativos.

En segundo lugar, nuestra experiencia muestra que los tiempos de producción y maduración de los proyectos colectivos de memoria son considerablemente más extensos que los cronogramas rígidos impuestos por las burocracias institucionales; en tiempos signados por la inmediatez, resulta imperativo revalorizar los ritmos lentos, las marchas y contramarchas que caracterizan los trabajos de vinculación.

Asimismo, se evidencian las tensiones estructurales existentes entre las lógicas de organización horizontal que demandan los organismos de derechos humanos y las prácticas verticalistas, credencialistas e individualizantes que imperan en las estructuras tradicionales de la universidad nacional. Estas tensiones se manifiestan en la disputa por las voces legítimas autorizadas para enunciar la verdad, las estéticas validadas y las metodologías de trabajo permitidas.

Finalmente, se advierte que el trabajo con las memorias constituye una trama infinita de sentidos y geografías políticas que desborda cualquier intento de confinamiento temporal o espacial; cada testimonio abre un abanico de posibilidades hermenéuticas que obliga a los equipos a tomar decisiones éticas y colectivas permanentes sobre cómo deben ser narradas las ausencias.

Referencias

- Consejo Directivo FaCSO-UNSJ (2023). *Resolución N° 0065/23-CD: Creación del Programa de Memorias Locales.*
- Consejo Directivo FaCSO-UNSJ (2021). *Resolución N° 0071/CD-2021: Proyecto de puesta en valor del Bosque de la Memoria.*
- Consejo Directivo FaCSO-UNSJ (1995). *Resolución N° 075/CD-95: Homenaje permanente a los desaparecidos de la provincia de San Juan.*

Hacia una Universidad Necesaria

Ilda Flavia Millán Tejada

flavia.millan@gmail.com

Alicia Aballay

gestionunsj@gmail.com

Miguel Medina

miguel.angel.medina.sj@gmail.com

Manuel Ortega

manuel.ortega@gmail.com

Maria Masanet

mimasanet@unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Prácticas Socioeducativas - Universidad
Necesaria - Pertinencia Social*

El presente trabajo aborda la implementación de las Prácticas Socioeducativas (PSE) en el Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFN) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), como una estrategia pedagógica que trasciende la formación técnica, teórica y académica para constituirse en un proyecto sociopolítico de transformación social y territorial. Partiendo de la premisa de que la Educación Superior es un derecho humano universal y un bien público social (Cecchi, 2020). Por ello, la universidad debe legitimarse como un actor social comprometido con las realidades de su territorio, además de pasar de la “universidad posible” a la “universidad necesaria” (Cecchi *et al.*, 2013), destacando que la institución debe sostenerse como un proyecto sociopolítico y no solo académico.

Para llevar a cabo la presente propuesta, la misma se enmarcó en la normativa de la Ordenanza N° 12/20-CS-UNSJ, que establece la curricularización de las PSE, definiéndolas como un acto pedagógico que vincula docencia, investigación y extensión para una formación integral con compromiso social. Es en este contexto, que el Departamento de Informática, ha desarrollado proyectos situados y

completamente orientados a las demandas de la sociedad, que buscan atenuar las desigualdades derivadas de la brecha digital y tecnológica. La propuesta de curricularización que el Departamento ofrece a sus estudiantes, es la de completar un requisito para la obtención del título de pregrado y/o grado con un mínimo de 30 horas.

Para lograr que los estudiantes del Departamento logren cumplir este requisito, es que se ofreció en el año 2025, dos proyectos de PSE. El primero, corresponde al “Taller de Computación para Mujeres” que se dictó en el primer y segundo cuatrimestre, surgido de una demanda en particular y concreta de organizaciones territoriales. Esta iniciativa aborda la problemática de mujeres mayores con familias a cargo o expectativas de emprendimiento que carecen de habilidades tecnológicas, buscando su empoderamiento para convertirlas en participantes activas de la sociedad actual. Era una propuesta que se dictaba un día a la semana y en tres turnos con horarios diferentes, atendiendo las necesidades de cada grupo de mujeres asistentes. El taller constaba de herramientas básicas de ofimática, manejo de correo electrónico, diseño de recursos gráficos y manejo de redes sociales. El segundo

proyecto de intervención corresponde al “Taller de Pensamiento Computacional para DINOS XV” que se ofreció en el segundo cuatrimestre, dirigido a personas con discapacidad intelectual, donde se promueve la accesibilidad cognitiva y el uso de la tecnología como herramienta para la resolución de problemas en la vida. Para este proyecto, fue necesario que los estudiantes de informática, los docentes del proyecto de PSE y las autoridades del Departamento de Informática, participaran de un taller con la acompañante pedagógica de la Asociación Dinos XV, para conocer el ámbito de trabajo y cómo aprenden los chicos y chicas de la asociación. Se ofrecía un día a la semana, los viernes, donde los chicos de Dinos concurrían al LIA (Laboratorio de Informática Aplicada) del Departamento de Informática en la sede de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de San Juan. Luego al terminar el Taller, los estudiantes de informática fueron al Palomar, que es donde los chicos de Dinos hacen sus prácticas de Rugby inclusivo, y fueron éstos, quienes enseñaron a los estudiantes de informática, cómo jugar y reglas básicas del Rugby.

Desde una perspectiva teórica, ambas prácticas de intervención se sustentan en el concepto de pertinencia social, entendida como la adecuación del quehacer universitario a las necesidades de los sectores menos favorecidos. La universidad debiera ser entendida como un espacio de diálogo donde el saber académico se encuentre con el saber popular en una constante revisión de sus propios modelos formativos (Universidad de la República, 2014). Este vínculo entre la oferta académica y la demanda comunitaria no es lineal; requiere un proceso de

construcción mutua y problematización del pedido para garantizar que la intervención sea realmente transformadora y no meramente utilitaria (Rodríguez *et al.*, 2001).

Es importante destacar el trabajo de los estudiantes del Departamento de Informática en la construcción de la universidad necesaria, donde los roles más importantes en ambos proyectos de Prácticas Socioeducativas que se destacaron fueron los de:

- **Agentes de vinculación territorial:** porque los estudiantes participan en instancias de sensibilización y abordaje de herramientas y metodologías directamente en el territorio. No son meros observadores, sino que se involucran en la identificación de problemáticas reales para vincular sus contenidos curriculares con el contexto social.
- **Protagonistas en la construcción de la demanda:** debido a que siguen una perspectiva de psicología comunitaria, el rol del estudiante (como técnico en formación) no es esperar a que la demanda preexista, sino participar en su construcción conjunta con la comunidad. Esto implica evitar vínculos utilitarios donde solo se “extrae” información, para pasar a un intercambio de necesidades y expectativas recíprocas.
- **Traducción de lenguajes técnicos:** porque tienen la responsabilidad de realizar un análisis de la realidad social y traducirlo a lenguajes pertinentes que permitan la apropiación del conocimiento por parte de los sectores menos favorecidos. Por ejemplo, en proyectos con personas con discapacidad intelectual, su rol es aplicar el pensamiento computacional para

mejorar la accesibilidad cognitiva y resolver problemas de la vida cotidiana.

A modo de cierre, hay dos pilares fundamentales que surgen de la implementación de los proyectos de Prácticas Socioeducativas del Departamento de Informática, por un lado, destacar el protagonismo del rol del estudiante de Informática como un actor social, ético y crítico que utiliza su saber específico para atenuar desigualdades, participando en un proceso pedagógico que vincula la docencia con la transformación de la realidad territorial. Por otro lado, la escucha atenta y dirigida a atender y construir propuestas orientadas a la sociedad del Departamento de Informática, que demuestra que es posible integrar los contenidos curriculares con las problemáticas territoriales, fortaleciendo la capacidad crítica de los estudiantes y cumpliendo con la misión social de la universidad. Por todo lo anterior, el propósito máximo es situar el conocimiento académico-tecnológico al servicio de la comunidad, de esta forma, la UNSJ contribuye a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, reafirmando la autonomía universitaria como un puente hacia el entorno social y aportando a la construcción de una universidad diferente, una universidad necesaria para la sociedad.

Extensión con enfoque en derechos

Nelida Gabriela Lucero

gaby lucdesanjuan@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Extensión - Universidad - DDHH

Introducción

Interesa aquí reflexionar sobre la extensión universitaria con enfoque en derechos humanos como un modo, encuadre, forma de 'hacer' y 'pensar' la universidad pública a la que aspiramos o deseamos. Estas reflexiones se afianzan, antes que nada, en reconocer a la educación superior como derecho colectivo inalienable. Tal como se declaró en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2008, en Colombia, y que estableció formalmente que la educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. En este punto, como dice E. Rinesi (2020) más que un derecho individual de acceso a una profesión universitaria es fundamental reconocer el carácter de la universidad como derecho colectivo, como derecho de los pueblos. Sobre todo para asumir la dimensión ética y política (no partidista) de las prácticas académicas y de un posicionamiento sobre qué universidad pública queremos. En este punto, se considera imprescindible retomar y actualizar premisas de la universidad reformista que tienen como horizonte el compromiso social universitario. Compromiso social con la mayor equidad social, la democracia

plena, el desarrollo social y económico regional, el enfoque en derechos humanos, la creación y acceso a la cultura y arte de los pueblos para aportar a una transformación social más justa, soberana y respetuosa de las diversidades humanas.

Desde este marco se reafirma la necesidad de formar profesionales universitarios/as comprometidos/as con su contexto, que puedan asumirse como agentes de transformación social y conscientes de las problemáticas que implica el momento histórico en el que desempeñan su ser y hacer. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria ocupa un lugar central para posibilitar la educación y las universidades como derecho humano colectivo que permite reconocer, problematizar, visibilizar derechos como acompañar procesos de demandas sociales para habilitar, gestionar y visibilizar otros derechos.

La crisis civilizatoria, el contexto socio histórico-político argentino y la complejidad del campo social contemporáneo exigen nuevas búsquedas, diversidad de experiencias e intensas reflexiones sobre qué universidad pública, cómo y para qué. No solo en su tarea educativa para la formación profesional sino de la necesaria producción de

conocimiento y vinculación social que garanticen democratización y compromiso con su pueblo.

La Universidad Pública tiene como objetivos esenciales: el democratizar el conocimiento y la formación integral de profesionales al servicio del bien común. Objetivos que se plantean en los estatutos universitarios, específicamente en la Universidad Nacional de San Juan. En este marco se habla de ‘democratización’ como un proceso de ampliación y universalización de derechos. En el contexto contemporáneo, hablar de educación superior y universidad pública implica hablar sobre cómo garantizar la ampliación y conquista de derechos, cómo garantizar la educación superior como derecho humano fundamental.

La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), tal como lo dice en su estatuto, se propone la formación integral de profesionales que aspiren al bien común, desde una perspectiva humana e integral. La UNSJ se sustenta en tres pilares básicos: la formación, la investigación y la extensión; siendo la extensión universitaria la función esencial para lograr vínculos de interacción entre la comunidad universitaria y su contexto social, cultural, económico. Pero es sobre todo la extensión universitaria la que posibilita una producción académica reflexiva y crítica de sus propias prácticas para lograr trascender la formación universitaria exclusivamente técnica y alcanzar procesos formativos integrales que generen ciudadanxs y profesionales solidarios y comprometidos con procesos de transformación social.

La extensión universitaria desde perspectivas sociocríticas

Se reconocen dos grandes modelos extensionistas que atraviesan la historia universitaria en América Latina, según Agustin Cano y Humberto Tommasino (2016) por un lado el modelo “difusionista - transferencista” y por otro la “extensión crítica” desde enfoques sociocríticos. Mientras el primer modelo se fundamenta en una mirada academicista, verticalista y positivista de la formación docente y el rol de la universidad, la extensión crítica o sociocrítica se sustenta en la educación popular planteada por Paulo Freire y en la IAP investigación-acción-participación propuesta por el colombiano Orlando Fals Borda.

Si bien en nuestras universidades conviven diversas formas de extensión universitarias, unas más enmarcadas en la transferencia vertical y difusión científica, se van consolidando las trayectorias desde diversas prácticas instituyentes de extensión universitaria sociocrítica, donde la búsqueda de horizontalidad y el diálogo de saberes las constituyen.

La extensión crítica tiene entre sus objetivos principales la formación de universitarios comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista y técnica que asume a la universidad como “fábrica de profesionales” (Tommasino y Cano, 2016). Es en este sentido que hablar de extensión universitaria crítica hoy, es necesario para trascender la formación exclusivamente técnica

y alcanzar procesos formativos integrales como también reconocer la dimensión política de estas prácticas académicas. En este punto la perspectiva de la extensión sociocrítica se propone acompañar, aportar, problematizar sobre procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular contrahegemónicos. En el marco de un horizonte universitario popular, comprometido con los sectores más desfavorecidos y asumiendo su rol protagónico como promotora de ciudadanía democrática y participativa.

En esta trayectoria identificamos diversas políticas públicas universitarias que promueven los procesos de curricularización de la extensión universitaria, enmarcadas en esta mirada sociocrítica y de compromiso social universitario. Entre ellas el Acuerdo Plenario N° 811/12 de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que promueve la incorporación curricular de la extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover la formación profesional crítica y con mayor compromiso social. La Resolución 233-E del 2018 emitida por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la cual invita a las instituciones universitarias públicas a incorporar en los diseños curriculares de pregrado y grado las Prácticas Sociales Educativas (PSE) y en el caso particular de la UNSJ la Ordenanza 12-20-CS que tiene como objetivo regular la implementación de las Prácticas Socioeducativas en la UNSJ. Esta ordenanza afirma que:

Las Prácticas Sociales Educativas (PSE) son espacios pedagógicos que, a través de la formación integral del/de la estudiante desde las dimensiones teóricas, prácticas y socio-críticas, aportan nuevas herramientas que lo fortalecerán en la práctica del ejercicio profesional. [...]

Las PSE suponen nuevas formas de aprender. Dichas experiencias se contextualizan en las teorías del aprendizaje situado, en las que los/as estudiantes desarrollan contenidos específicos de sus asignaturas, mientras se comprometen con actividades comunitarias. (Ord. N° 12-20-CS)

Las propuestas de las PSE se completan con su necesaria implicación en territorio y el trabajo junto a organizaciones sociales, ya que pretende la adquisición de saberes políticamente configurados y situados, como el desarrollo de valores solidarios, con conciencia ética y social. Las PSE trabajan a partir de 5 premisas principales: el diálogo de saberes, el aprendizaje en comunidad (horizontalidad del conocimiento), el trabajo en territorio, la interdisciplina y la relación dialéctica entre teoría-práctica.

Es decir que nos encontramos institucionalmente en una coyuntura que nos posibilita repensar y reorientar las propias prácticas de formación, investigación y extensión universitaria hacia nuevos otros modos que hacer, pensar y sentir la universidad pública que queremos.

El enfoque basado en derechos

A finales de los años 90 comienza a surgir el enfoque basado en derechos humanos con el fin de fomentar prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos esenciales.

El “enfoque” o “perspectiva” de derechos, desde el punto de vista normativo, “está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y a la protección de los derechos humanos” según Del Río Sánchez (2012)

Según este autor es necesario reconocer el enfoque en derechos como proceso-medio, como “forma de ver” y “manera de hacer” para lograr la concreción de esos derechos. Tres son los aspectos necesarios para abordar un tema incorporando el enfoque basado en los derechos humanos (EBDH):

- la identificación de la legislación/acuerdos/tratados internacionales referente a esos derechos;
- la identificación de los actores implicados y los roles de cada uno de ellos;
- la incorporación de las características fundamentales del enfoque, que son: valores, normas y principios de los DDHH, participación e inclusión; empoderamiento/ fortalecimiento de capacidades; igualdad y no discriminación; rendición de cuentas y exigibilidad (ISI Argonauta, 2008).

En cuanto a los actores, desde este enfoque son los derechos humanos los que determinan la

relación entre los diferentes actores. Éstos son los titulares de derechos, sujetos de derechos con capacidades para ejercerlos; los detentores de deberes, actores estatales y no estatales con obligaciones correlativas, jurídicas, políticas y morales para el cumplimiento y desarrollo efectivo de los DDHH; y los detentores de responsabilidades, personas, instituciones, autoridades locales, sector privado, medios de comunicación, universidades e instituciones internacionales que tienen distintas responsabilidades según su papel.

Para Del Río Sánchez (2012)

lo que el EBDH, trae consigo es una nueva fundamentación, que reformula la relación estado-sociedad, puesto que los derechos humanos pasan a ser algo exigible jurídica, social y/o políticamente. Es decir incorpora la noción de “exigibilidad” de los titulares de derechos, hacia los detentores de deberes y los detentores de responsabilidades, en cuanto al cumplimiento, protección y promoción de los derechos humanos sobre lo que deben rendir de cuentas.

Aparece aquí la necesaria revisión y reflexividad sobre las propias prácticas académicas de formación, investigación y extensión asumiendo ser actores fundamentales en la institución universitaria detentora de responsabilidades y a la vez, ser sujetos sociales de derecho. ¿En qué medida atraviesa a cada práctica académica la institucionalidad de asumir la universidad como detentora de responsabilidades en el enfoque en derechos? ¿Qué ‘pistas’ aparecen como desafíos en las prácticas académicas asumiendo a la universidad desde el enfoque en derechos? ¿Cómo

posibilitar una extensión universitaria desde el enfoque en derechos?

Algunas pistas para posibilitar la extensión universitaria con enfoque en derechos

- En primer lugar se reconoce la necesidad de generar procesos y prácticas académicas integrales que generen los cruces necesarios entre la investigación, la extensión y la formación. Sobre todo desde los docentes universitarios/as con cargos de mayor jerarquía de cargos que posibiliten fuerzas instituyentes que impulsen políticas de interdisciplina e integración de haceres, saberes y sentires. Para contrarrestar la jerarquía de las trayectorias de investigación científica en la carrera docente universitaria que sostiene miradas hegemónicas extractivistas y cerradas sobre el hacer científico frente a otras prácticas como la formación y la extensión.
- Reconocer los sentidos de la dimensión ética y política del hacer extensionista: sobre qué modo de vinculación social, cómo, para qué y sobre todo por qué. Es esta dimensión la que permite evidenciar a qué modelo de universidad pública se apuesta con las propias prácticas y modos de hacer, como también no solo poner el foco en la vocación de transformación social en un espacio externo al universitario, sino, sobre todo al interior de la universidad pública ¿en qué

medida atraviesa esa práctica extensionista a la transformación universitaria sobre otros modos de hacer universidad, educación y ciencia?

- Promover procesos abiertos, participativos con vocación de empoderamiento social, ciudadano, de docentes, estudiantes, no docentes y comunidades, organizaciones sociales por igual. Sobre todo en términos de aportar a la reconstrucción de lo social, a reconocer espacio/tiempo de construcción de lo común. De nuevos sentidos de lo comunal que promuevan autonomía y otras formas de vida basadas en la interdependencia y cuidado mutuo (A. Escobar 2012).
- El enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, como la mirada interseccional, multidimensional e interdisciplinaria como transversal a todas las prácticas académicas que permitan repensar y problematizar sobre la no discriminación y equidades que aporten a una mayor justicia social y respeto a las diversidades humanas.
- Promover la participación y generar estrategias de validación social sobre las propias prácticas académicas, como la extensión universitaria pero también sobre la investigación y formación en sus cruces de integralidad que permitan evidenciar la responsabilidad de ser parte de una institución estatal que se asume en su rol de detentora de responsabilidades en el enfoque en derechos.

Pistas que colaboran a ejercitar la capacidad de autocrítica, reconocer las fuerzas de lo instituido y lo instituyente en cada práctica universitaria para poner el foco en procesos de transformación (junto a estudiantes, docentes, nodocentes y comunidades) y aporten a una sociedad más justa y respetuosa.

No es deserción, es desigualdad

El derecho a la educación de jóvenes de sectores populares de San Luis

Lautaro Ignacio Andueza

ali49218907@gmail.com

Briana Gomez Guiñez

brii0ggomezz@gmail.com

Lucia Magali Olguin

luciammagolguin@gmail.com

Martiniano Lucero Pereira

martinianoluceropereira16@gmail.com

Mara Resa

mararesa02@gmail.com

Maria Paz Toledo

mpazt26@gmail.com

Sara Camila Sfreddo Montes

sara.mcsf@gmail.com

Itzel Asiri Valenzuela Vasquez

itzel.a.v.v.17@gmail.com

Maria Paz Velazquez Orozco

pazvelazquez2011@gmail.com

Florencia Gomez Fodesco

florenciagfodesco@gmail.com

Mariano Gamboa

marianogamboa2009@gmail.com

Delfina Luján Villacosta

villacostadelfina4@gmail.com

Escuela Juan Pascual Pringles UNSL | San Luis

Palabras clave:

Estudiantes Secundarios - Jóvenes y Memoria - Derechos Humanos

Nosotrxs somos un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, dependiente de la UNSL que participamos de “Jóvenes y Memoria”, un Programa impulsado por la Comisión Provincial por la Memoria y en convenio con la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN. Este Programa reúne estudiantes y jóvenes de distintas partes del país para investigar sobre problemáticas vinculadas a la vulneración de derechos humanos, reflexionar sobre nuestro pasado y pensar de manera crítica nuestro presente; y de esta manera, contribuir al desarrollo de un futuro más inclusivo para todxs. Como estudiantes de una Escuela Pública es un compromiso: cuidar, preservar y defender derechos humanos, que tanto esfuerzo y luchas de tantas generaciones significó conseguir. En Jóvenes y Memoria partimos de lo que aprendemos en la escuela, lo revisamos, lo resignificamos, lo ponemos en cuestión y, desde allí lo enriquecemos para que en este espacio profundicemos en una problemática que nos convoca como adolescentes y jóvenes en la construcción de un mundo solidario.

Elegimos participar de este Programa porque creemos que es un espacio para el reconocimiento de la historia de nuestro país y ésta debe

prevalecer, a través de la memoria que se genera en cada encuentro donde compartimos momentos e intercambiamos diversos saberes e ideas de manera colectiva. En este contexto presente donde se vulneran innumerable cantidad de derechos humanos, tenemos la responsabilidad como adolescentes, jóvenes y estudiantes de enfrentar juntos la lucha contra el olvido, con el anhelo de un país digno, justo y soberano.

Desde el año 2023, la escuela “Juan Pascual Pringles” de la UNSL, forma parte de este Programa y en el primer año investigamos “La violencia policial en adolescentes y jóvenes que participan de prácticas culturales callejeras” a partir de sucesivas represiones policiales en San Luis en relación a jóvenes que resistían las desigualdades sociales a través del arte en las calles. En el año 2024 nos centramos en “La percepción de Jóvenes entre 18 y 24 años de la ciudad de San Luis acerca de la última Dictadura militar- cívico- eclesiástica- empresarial”, en el 2025 investigamos las “Desigualdades sociales y el ejercicio del Derecho a la educación secundaria”. Este año nos entusiasmó indagar acerca de los discursos de revictimización de jóvenes que fueron víctimas de violencia de género, a partir del impacto que nos generan los femicidios y feminicidios que se suceden a diario en nuestro país, en un contexto de destitución de todas las políticas de género.

En este Encuentro de Derechos Humanos deseamos compartir la investigación que llevamos adelante durante el año 2025 en donde indagamos sobre el derecho a la educación secundaria y las desigualdades sociales en la Provincia de San Luis.

Al inicio pensábamos enfocarnos principalmente en la educación rural y el trabajo infantil, pero a medida que avanzábamos nos dimos cuenta que ambas problemáticas formaban parte de una realidad mucho más compleja. Entendimos que las posibilidades de acceder, permanecer y finalizar los estudios secundarios no son iguales para todas las personas y que las desigualdades sociales condicionan profundamente las trayectorias educativas de miles de chicos, chicas y chicxs.

La primera parte del trabajo estuvo dedicada a investigar y formarnos en relación al tema. Aprendimos acerca de derechos humanos, su importancia y el papel fundamental que tiene el Estado en garantizar que esos derechos se cumplan efectivamente. También analizamos datos y estadísticas sobre la educación en nuestra provincia. Sin embargo, rápidamente comprendimos que los números por sí solos no eran suficientes para entender el problema. Detrás de cada porcentaje había historias reales, personas concretas y experiencias que muchas veces permanecen invisibles.

Por eso decidimos salir a buscar esas historias que parecen ocultas, pero están en cada rincón vulnerado de nuestra sociedad. Entrevistamos a directivos de distintas escuelas, conversamos con trabajadores y trabajadoras de las escuelas de sectores populares, con referentes comunitarios y educadores populares y jóvenes que, por diferentes motivos, no pudieron finalizar sus estudios. Escuchamos diversos relatos atravesados por la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, por dificultades económicas, por falta de oportunidades

y por situaciones de vulnerabilidad que obligan a elegir entre estudiar o resolver necesidades básicas y vitales. Estas entrevistas fueron una de las partes más importantes, emotivas y movilizantes del proyecto. Nos permitieron tener cara a cara realidades muy distintas a las nuestras y comprender que vivimos nuestra experiencia escolar sin conocer ni tener en cuenta los enormes obstáculos que enfrentan muchas personas para ejercer un derecho tan básico y fundamental como lo es la educación. Escuchar esas voces nos ayudó a formar una mirada más humana, real y crítica sobre la realidad que viven las personas vulneradas en nuestra provincia.

Con todo ese material llevamos a cabo una producción audiovisual en la que intentamos poner en la pantalla las experiencias, problemáticas y reflexiones que surgieron a lo largo del año. Fue un desafío enorme tratar de unir, condensar y reflejar las historias, experiencias, aprendizajes en una pantalla y pocos minutos. Pero también fue una oportunidad para tratar de hacer visible una realidad que permanece silenciada de manera cotidiana. Nuestro objetivo fue mostrar que el abandono escolar no se debe entender como una decisión individual aislada, sino como el resultado de múltiples desigualdades que afectan principalmente a los sectores de clase baja en nuestra sociedad.

Ser parte de Jóvenes y Memoria no nos deja solamente conocimientos académicos. Nos enseña a escuchar, a investigar, a trabajar colectivamente y a comprender que los derechos humanos deben defenderse y hacerse visibles todos los días. Nos permite encontrarnos con otras vidas, intercambiar

ideas con jóvenes de distintos lugares y entender que la memoria no consiste solamente en recordar el pasado, sino también en mirar el presente, reconocer las injusticias que aún existen y así poder comprometernos entre todos a transformarlas en un lugar seguro donde ya no existan. Gracias a todo esto vivido en el Programa “Jóvenes y Memoria”, podemos decir que no nos involucramos en investigaciones escolares, sino una experiencia que nos cambia la manera de ver el mundo, a nuestros semejantes y a la realidad que nos rodea. Nos acerca a realidades que no comparten similitudes con las nuestras y que la mayoría de veces no tomamos dimensión que están por todas partes. Ser parte de “Jóvenes y Memoria” fortalece nuestro compromiso social y político con la defensa de los derechos humanos indispensables para la vida de una sociedad más justa, más humana, más inclusiva.

Rondas Cuidadoras, en el estar haciendo juntas

Eliana Micaela Coria

coriaemicaela@gmail.com

Alejandra Tolosa

alejandraedithtolosa@gmail.com

Valeria Martha Acevedo de Pauw

vacevedo@email.unsl.edu.ar

Sonia Ines Mazzarino

simazzarino@gmail.com

Karina Elizabeth Larramendi

karinalarramendi2777@gmail.com

Maria Loena Verrastro

lorenaverastro@gmail.com

Virginia Rodriguez Gazari

virginiadisegno@gmail.com

Laura Andrada

licenciadacoriaem@gmail.com

Rondas Cuidadoras | San Luis

La siguiente presentación relata sobre la propuesta de un plan de trabajo final de una experiencia de investigación - intervención, Situada en la Ciudad de San Luis.

La pregunta y lo que nos con-mueve para dar pulso a este trabajo surge desde un posicionamiento epistemológico y axiológico, donde el conocimiento es una práctica social situada, política, holística y con ello andamos esta investigación- intervención desde el “Estar- haciendo juntas” en rondas cuidadoras, en enclave feminista y contracapacitista ya que el hacer con otras, será una apuesta política decolonial y emancipatoria en tiempos de fragilidad y desamparo.

Contexto de descubrimiento

Hoy, escribir sobre los contextos y sus dimensiones políticas, económicas y culturales, es un desafío, porque no es un análisis, una dimensión, o una arista aislada, más bien el ejercicio se centra en el conjunto de acciones y efectos, que a través del tiempo, recaen sobre las mal llamadas minorías,

Palabras clave:

Mujeres - Discapacidad - Cuidados

atravesandonos tanto desde afuera hacia adentro, como desde adentro hacia adentro. Los discursos y las prácticas sobre las personas que históricamente han sido quienes salen a las calles, sigue siendo la propaganda de los gobiernos del recorte, el hambre y la manipulación narcisista, a tal punto que toda manifestación de estos colectivos, incomoda las estructuras mentales sociales, adormecidas en crisis:

Esta crisis tiene muchas facetas: sexual, procreativa, ecológica, médica, cognitiva, pero todas estas tienen su origen en los cambios económicos y sociales que han reducido de forma drástica el tiempo y los recursos que tenemos a nuestra disposición y han aumentado nuestra ansiedad por el futuro y a la violencia a la que estamos expuestas. (Federici, 2022, p.47)

Todo comienza ante una convocatoria abierta “Semillas del cuidado: diálogos para interrelaciones respetadas”, dirigida a mujeres cuidadoras, compañeras, acompañantes, profesionales, estudiantes, hermanas, entre otras personas que habitan el cuidado. Allí contamos con la visita de Alfonsina Angelino, autora del libro “Mujeres intensamente habitadas, Ética del cuidado y discapacidad” En esta ronda de diálogos, donde nos presentamos, nos miramos y arrancamos a contar nuestras experiencias de cuidados hacia un otre, hacia nosotras mismas e identificamos los lugares habitados de nuestras vivencias,

Las mujeres de las rondas nos estábamos invitando a la creación de un espacio para nosotras, y es así que tomando los aportes de Castañeda Salgado (2008) “poner a las mujeres en el centro

de la investigación feminista significa más que enunciarlas: requiere pensarlas a ellas y organizar la investigación en relación con ellas”(86), decidimos seguir el pulso de las Rondas Cuidadoras, donde proponemos el “hacer juntas”, como un accionar descontextualizado de las tareas naturalizadas para un otre, e ir en la acción de diálogos mezclados de emociones y acciones mediadas por nuestras formas de estar, para nosotras.

Formulación de la pregunta problema

¿Cómo problematizar desde el “estar haciendo juntas en Rondas Cuidadoras” las experiencias de cuidados de mujeres que acompañan a personas disruptivas del orden social opresor en la Ciudad de San Luis?

Objetivo general.

- Problematizar desde el “estar haciendo juntas en Rondas Cuidadoras” las experiencias de cuidados de mujeres que acompañan a personas disruptivas del orden social opresor en la Ciudad de San Luis.

Algunas categorías conceptuales con las que miramos nuestro problema

La experiencia, contarla, narrarla, vivirla es un primer paso de acercamiento a la problematización, entendida desde la pedagogía feminista en “la dimensión grupal como una necesidad básica para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones, puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos” (Korol, 2019, p. 29), Estas experiencias están atravesadas también por la problematización de la realidad la cual implica: “ad-mirla en su totalidad: miranle de “dentro”, y desde “adentro”, escindirlas en sus partes y volver a admirarla, ganando así una percepción más crítica y profunda de su estar en ‘la realidad que lo condiciona’. (Freire, 1970, p.160)

La epistemología del cuidado, al desnudo, necesita de la ética del cuidado para que habilite salir a la luz lo que muchas veces ocultamos, sentenciamos y anulamos pero no por ello deja de existir, como expresa Angelino Alfonsina (2014):

La ética del cuidado iría en sintonía con la idea de disolver la tendencia a pensar una relación de cuidado en la que hay una alteridad constitutivamente débil y naturalmente vulnerable y otra constitutivamente fuerte, autónoma y capaz de cuidar sin límites ni restricciones. [...] La idea de incompletud humana y de fragilidad laten en cualquier relación, pero las imágenes de la discapacidad permeadas y construidas al amparo de la ideología de la normalidad llevan esa máxima a los límites de lo imposible (de lo imposiblemente

humano). Quizá por eso no importa tanto si tenemos suficiente claridad acerca de qué es el cuidado o hasta donde se extiende el sentido del cuidado del otro. Lo importante es advertir y pensar acerca de lo que con certeza no es: el descuido del otro". (p.213)

En cuanto a la retórica del otro, en relación a la violencia como instrumento funcional en las sociedades occidentalizadas, se es necesaria esa condición de otro para ser enmarcada dentro de una lógica que sea útil a las lógicas dominantes, siendo la mujer parte de un estatus de re-producciones y en el contrato donde la competición se hace parte. Recuperando los aportes de Rita Segato (2003) quien enmarca la violencia en dos ejes, uno vertical, donde la mujer posee la condición de víctima sacrificial y otro horizontal que empuja a la otredad al orden natural, podríamos decir que en el orden vertical la mujer se sacrifica en el vértice del orden horizontal para mantener la "normalidad". Es así que podremos ir encontrando la punta del ovillo que nos conduzca a un concepto de violencia o más bien ir uniendo puntas a fin de trenzar diversas miradas feministas teóricas sobre la misma. Existiendo desde las vivencias del sur, un norte que nos permite entender a las violencias como un sistema patriarcal "como sistema de opresión, los controles sobre los cuerpos de las mujeres y la asignación de tareas domésticas y de cuidado como modos de explotación" (Maffia, 2020. p.17) .

En Relación al Orden social opresor, se solidifica en las vidas de mujeres en condiciones de subordinación, exclusión, soledad y resistencias como "fruto de un orden social injusto que privilegia a los varones sobre las mujeres" (Díaz Martínez y Dema Moreno, 2013 p. 68). Y para que se

produzca la disrupción del orden social, fue, es y será necesaria, la participación de las personas con cuerpos, subjetividades, comunicaciones e inteligencias desordenadoras del orden social, como lo definen Ferreira y Ferrante (2008):

El orden social se inscribe en el cuerpo, y, principalmente, en la exposición cotidiana y permanente, ejercida de modo dramático y desapercibido, por los intercambios afectivos con los otros y, ligado a las "condiciones materiales de existencia" (Bourdieu, 1999: 187)". (p. 182).

Es en este orden del cual somos parte y muchas veces no escapamos sino más bien nos adormecemos en al rumbo que direcciona el mismo, en donde se intenta comprender que las personas con cuerpos, comunicaciones, subjetividades e inteligencias disruptoras del mismo, han sido nombradas y construidas por un sistema que amortigua el caos, negocia con los cambios y silenciosamente encasilla para sostener lo que en el cotidiano es insostenible para quienes acompañan y para quienes son acompañados, generando así la situación de discapacidad "es la instancia donde los cuerpos entran en contacto, donde se significan, donde se los explica o donde se los infiere, donde el espacio construido- como espacio especializado y especializante- potencia la cercanía, la distancia o el vacío, la exclusión; lugar donde la comunicación es pensable y las emociones dejan su impronta" (Brognia, 2023, p 349). Es desde este "modelo de la encrucijada" (Brognia, 2023) donde conviven todos los modelos de la discapacidad generando así representaciones construidas históricamente y que operan en el presente, permitiendo a la construcción

de dicho plan, la elaboración de cuerpos, comunicaciones, subjetividades e inteligencias disruptivas del orden social opresor, donde la balanza ya no se inclina a favor del opresor sino más bien a favor de quienes disrumpe los espacios y problematizan el orden con su condición.

Metodología

Hacer ciencias humanas y sociales es un compromiso de caminares responsables ante la elección de las lentes con las que miramos el mundo, partimos de una investigación feminista, tomando los aportes de Eli Bartra (2010), quien entiende al Punto de vista feminista como "el arranque, el comienzo de ese camino que llevará al conocimiento de los procesos de la realidad, ese camino que se va a ir haciendo a medida que se desarrolle la investigación" (p.70). Tomar posición desde una objetividad feminista que reconoce la importancia de la ubicación del sujeto que conoce, nos marca que, "sólo una perspectiva parcial promete una visión objetiva" (Haraway, 1991, p. 313). Esta perspectiva reconoce que todo conocimiento está localizado, en contextos específicos, incorporando así el carácter social y político del conocimiento.

La investigación-intervención que nos proponemos tiene una búsqueda decolonial, decimos aproximación porque subjetivamente sigue operando, una lógica de investigación colonizada,

aproximándonos lo más cerquita posible a la idea del saber local:

mientras más local es un saber, más verdadero es. El saber es más verdadero mientras más situado está y más se relaciona con las biopraxis humanas individuales y particulares. Sólo podrá actuar con espíritu decolonizante el investigador que sea miembro del grupo investigado. (Ortiz Ocaña, Arias López, ,Pedrozo Conedo, 2018, p.179)

Situarnos en una investigación - intervención contra- capacitista, entendiendo al capacitismo como estructural y estructurante, podríamos decir hijo del sistema patriarcal, que atraviesa personas, instituciones, vínculos para así generar un ideal de persona engendrada por la opresión de capacidades, regulando a través de la obligatoriedad para cumplir con el imaginario social de cuerpos, subjetividades, comunicaciones e inteligencias, y tomando las reflexiones de la compañera activista feminista contra capacitista Vite Hernandez (2025) es que nos unimos al contra-capacitismo como una manera de reconocernos dentro de una crianza social capacitista y en donde vamos desatando los nudos en el diálogo cotidiano metamórfico con otros como alternativa a la lógica del opresor; “el prefijo contra pone en medio las relaciones afectivas que tejo con mi gente” (p.27). Debemos desprendernos, como dice Mignolo (2007), no solo de los contenidos de los términos, sino de los propios términos, debemos crear nuevas configuraciones conceptuales comprensivas.

Acerca de las estrategias de generación de la información

El dispositivo corazón de la intervención y desde el cuál generaremos conocimiento son las “rondas cuidadoras”, como dispositivo participativo, en donde fluye el conversar mientras acciona el “estar haciendo juntas” entendiendo la conversa como un baile de expresiones que se escuchan, comprenden desde donde se habla y así dejarnos atravesar por un dispositivo otro donde el “conversar alternativo y el reflexionar sin supuestos, sin aprioris y sin expectativas, solo desde el propio conversar liberador y el reflexionar edificante” (Ortiz Ocaña, Arias López, y Pedrozo Conedo, 2018, p. 187).

Cada “ronda cuidadora”, se va configurando desde un formato singular y situado, en donde se irá registrando de diversas maneras los hilos que conducen a dicha investigación- intervención, y a los permitidos atrevidos de hilos que puedan ir surgiendo y que enriquezcan el “estar haciendo juntas”.

Las “rondas cuidadoras” y “El estar haciendo juntas” como dispositivos creativos y propios, dialogan y presentan parte de la matriz de la Investigación Acción Participación y la Sistematización de experiencias, ya que en ambos dispositivos late una matriz en un territorio real, vivo y comunal con otros atravesadas por las experiencias

La investigación acción participativa permite tomar la categoría de género en relación a otras categorías de análisis como el cuidado, las violencias y el acompañar a cuerpos, comunicaciones, subjetividades e inteligencias disruptivas del orden

social opresor, a lo que sobre la base de un proceso en el que se articulan investigación e intervención, nos acercamos a aportes de la investigación-acción-participativa y de la sistematización de experiencias.

Delgado Ballesteros (2010) en cuanto al conocernos en la acción y el intercambio plantea que la Investigación Acción Participativa durante su proceso:

Es una forma colectiva de introspección de las y los participantes y de quien investiga en situaciones específicas con objeto de conocer, comprender y mejorar las estructuras y la justicia de las prácticas sociales y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (p.207)

Referencias

- Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija.
- Broyna P.(2023). “Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad”. *Andamios*, 20 (52), 333-362. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1019>.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón ediciones.
- Gonzalez Burgos, A. (2025). “Las Epistemologías del Cuidado como Proyecto Pedagógico”. *Praxis educativa*, Vol. 29, Nº 1 enero-abril. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290103>.
- Segato, R. L.(2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y status en la etiología de la violencia*. Prometeo Libros.

Universidad, pueblos indígenas y buen vivir

Walter Alberto Bosisio

walbosisio@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Buenos Aires

Palabras clave:

*Economía Social y Solidaria - Interculturalidad
y Pueblos Originarios - Extensión
Universitaria y Vinculación Comunitaria*

Introducción

El presente trabajo procura dar cuenta de un camino conjunto realizado entre Universidades y Pueblos Indígenas que dan lugar a vivencias concretas de prácticas de Interculturalidad y habilitan como una dimensión clave la reflexividad y accionar en torno a la convergencia entre los principios de la Economía Social y Solidaria (ESS) y las prácticas socio-productivas tradicionales de Pueblos del Noroeste Argentino (NOA). Bajo el paradigma del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay / Allin Kawsay), se articulan saberes y prácticas entre formas de organización comunitaria, el cuidado de la biodiversidad y la reciprocidad económica que dialogan con los modelos teóricos de la ESS y confrontan con los modos de dominación capitalista de ultraderechas, centrados en modelos neoliberales de desarrollo asentados en lógicas extractivistas y depredatorias de las vidas y los territorios. Asimismo, se reflexiona sobre el rol de la universidad pública en la co-construcción de saberes mediante proyectos de extensión-vinculación e investigación intercultural de tipo horizontal. La metodología empleada combina el enfoque cualitativo con la Investigación-Acción

Participativa (IAP), priorizando la voz y autonomía de las comunidades indígenas. Los resultados de estos encuentros y tejidos de redes de interacción demuestran que las “tramas” tejidas entre la academia y el territorio no solo fortalecen saberes mutuos y respeto de la diversidad cultural que nos atraviesa sino que también potencia las economías locales por medio de políticas de reconocimiento y redistribución concretas (se reivindican sentidos y haceres de producción rural, de artesanías, turismo comunitario, ganadería caprina). Y a la vez, se interpelan los sesgos eurocéntricos de la formación universitaria tradicional, promoviendo una verdadera ecología de saberes y cuestionamiento crítico al modelo hegemónico de desarrollo contemporáneo que genera vulneración de DDHH y cimienta desigualdades e injusticias sociales.

Perspectivas de la ESS en los Territorios: encuentro y diálogo entre Pueblos Indígenas y Universidades

La Economía Social y Solidaria (ESS) se configura como un enfoque de la actividad económica que toma en cuenta a las personas, el medio ambiente y el desarrollo sostenible y sustentable como referencia prioritaria, por encima de otros intereses. Remite a una manera de vivir, pretende incluir

valores en la actividad económica que deberían estar presentes en todas las sociedades, como la equidad, la justicia y la solidaridad, más allá de las lógicas de mercado y las supuestas leyes de oferta y demanda, competencia y acumulación de capital que caracterizan al sistema capitalista en general y sobre todo, a las dinámicas de desposesión y extractivismo que signan a este modo de producción y vida bajo la égida del modelo neoliberal de desarrollo. Muy al contrario de estos valores y prácticas, la ESS se guía por horizontes de autonomía y apuesta a la construcción de lógicas y acciones de autogestión, al desarrollo de las personas en base al compromiso con la naturaleza y la solidaridad, el respeto irrestricto del conjunto de DDHH. Esto lleva a colocar en el centro de sus prácticas a la Igualdad como principio fundamental de justicia, a partir del cual se despliega el respeto a la otredad y se sostiene en el mutuo reconocimiento, el justo valor y la justa distribución de los recursos, la igualdad de oportunidades, y el derecho a participar y a informarse. El trabajo se configura como un eje de relevancia central para la vida de las personas pero no se reduce a la concepción del mismo como mera ocupación laboral sino como accionar transformador y dador de sentido constitutivo de las prácticas humanas.

Por su parte, el Territorio puede ser concebido como el espacio societal (cultural, económico, ambiental) que se encuentra atravesado por lógicas diversas y contradictorias, que implican a actores e intereses tanto locales como regionales, nacionales y globales. En este sentido, el territorio es el espacio de la interacción, pero también del conflicto y de las relaciones de fuerza que históricamente lo

alteran y moldean. De allí que la identidad territorial y su desarrollo se configuran en la articulación y entrecruzamiento directo con la vida histórica de la comunidad.

Estas categorizaciones habilitan a abordar un problema central ligado a los modos de producción de desigualdades e injusticias estructurales por parte del sistema capitalista a nivel global y en particular, en territorialidades periféricas del Sur: procesos de explotación y depredación de bienes naturales comunes y vidas de poblaciones desatados por lógicas extractivistas inherentes al modo de producción y acumulación del capital. En otros términos, históricamente, los modelos de desarrollo económico capitalista han invisibilizado o fagocitado las economías de los Pueblos Originarios. De allí la necesidad de visibilizar que existen alternativas de modos de Vida viables basados en la sustentabilidad y la vida comunitaria. El encuentro y “tramas” de interculturalidad contruidos entre la teoría de la ESS, la cosmovisión del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas del NOA y el acompañamiento universitario respetuoso de la autonomías indígenas señalan caminos posibles de transformación y construcción de otros mundos posibles.

El Buen Vivir y la Economía Social y Solidaria en el territorio del NOA

Una convergencia conceptual y práctica se expresan entre los valores de la ESS (solidaridad, centralidad del trabajo sobre el capital, equidad, propiedad colectiva) y los sentidos, valores y acciones de los Pueblos Indígenas del NOA, arraigados en su práctica ancestral de reciprocidad, el trueque y las asambleas comunitarias. Asimismo, los Pueblos Indígenas asientan su cosmovisión y vidas en base al respeto de los ciclos de la Madre Tierra (Pachamama), garantizando dinámicas de sustentabilidad ambiental en base a la comprensión de la economía como un modelo de vida no ligado a la acumulación material individual, sino en torno a un equilibrio colectivo (fundamento del Buen Vivir).

La construcción de un tejido o trama relacional entre Universidades y Pueblos indígenas habilitaron un diálogo intercultural que posibilitó la superación de prácticas de “extractivismo académico”. Se logró deconstruir tradiciones de saberes-poderes, lógicas de dominación científicas que han sido parte de mecanismos de sojuzgamiento sobre Pueblos Originarios. Queda claro en este caminar compartido que la Universidad no debe ir al territorio a “enseñar” ni a “extraer datos” para papers individuales sino que la ecología de saberes creada se asienta en una vinculación simétrica y horizontal. Los espacios de vinculación universitaria se abren como puentes donde las herramientas académicas (capacitaciones en gestión asociativa, diseño participativo, valorización de cadenas de valor, asesoría legal en tierras) se ponen a disposición de

las demandas reales de los Pueblos Indígenas. Los saberes ancestrales se validan al mismo nivel que el conocimiento científico. La academia aporta ciertas metodologías; la comunidad aporta conocimientos, praxis afectiva, memoria y técnicas situadas.

Disputas de sentidos y luchas en defensa de los territorios, las culturas y la vida en la actualidad

En la actualidad se registran múltiples y continuos embates del Gobierno Nacional de ultraderecha que propician un cambio estructural generador de profundas desigualdades en la sociedad Argentina. Cabe resaltar aquí el accionar de resistencias y luchas por la defensa de la Vida y los Territorios que llevan adelante los Pueblos Indígenas, en particular los Pueblos NOA, que se pronuncian “en defensa de la soberanía territorial y de la Madre Tierra que nos da la vida” y denuncian el conjunto de vulneraciones y violaciones explícitas de DDHH que están padeciendo. Así,

“las Organizaciones de Pueblos Indígenas del NOA - OPINOA - ejerciendo la Libre Determinación y como poseedores Ancestrales del Territorio, reunidos en territorio indígena Tastil, Campo Quijano, Provincia de Salta; en el marco de la Asamblea desarrollado los días 21, 22 y 23 de noviembre del año 2025; nos pronunciamos a favor de la Madre Tierra y de las políticas públicas interculturales basadas en el Buen Vivir, que garanticen los derechos adquiridos de los

Pueblos Indígenas y la efectiva participación en los intereses que nos afectan.

En primera instancia adherimos a la propuesta del Consejo del Pueblo Tastil, presentada a los Convencionales Constituyentes de la Carta Orgánica del Municipio de Campo Quijano; como así también al reconocimiento en el anteproyecto de modificación de Ley 7121, que incorpora a los pueblos preexistentes Tastil, Lules, Atacama, Weenhayek y logys.

Repudiamos los actos colonizadores del gobierno nacional libertario a cargo de Javier Milei que se asemejan con los pensamientos de civilización o barbarie de Mitre, Sarmiento y Roca; reivindicando el genocidio iniciado hace 533 años, reinstaurando el 12 de octubre como día de la raza; desconociendo todo el acontecimiento histórico y dejando en evidencia las políticas de retroceso, negación y discriminación hacia los Pueblos Indígenas, generando el vaciamiento del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, el RIGI que entrega nuestros territorios y la soberanía a las corporaciones, el avance de ley BASES y DNU 070 que profundizan la especulación inmobiliaria y el despojo territorial, la privatización del agua (en manos de la empresa israelí Mekorot) y la persecución, criminalización y desalojo de las comunidades indígenas; como así también derogando y vetando la Ley 26160, por mencionar algunas violaciones a nuestros derechos que se refleja en la crisis climática y el calentamiento global que pone en riesgo el futuro de toda la Humanidad, profundizando el desequilibrio y un daño irreversible a la Madre Tierra.”

Los Pueblos Indígenas en Argentina en general sostienen una cosmovisión que centra y valora la Vida de todos los seres, la convivencia armónica en y con la Naturaleza y afirma como horizonte el Buen Vivir y la Interculturalidad como práctica humana imprescindible para poder revertir los daños e injusticias por un sistema de vida asentado en la explotación y mercantilización de la Vida y los bienes comunes para potenciar la acumulación de Capital. Por el contrario, OPINOA afirma:

“Los Pueblos Indígenas no somos un problema sino parte de la solución, proponemos una alternativa basada en el Buen Vivir, con un Congreso que asuma la deuda que tiene el Estado, como la reparación histórica, la instrumentación de la Ley de propiedad comunitaria Indígena y una Ley permanente que suspenda desalojos de nuestras Comunidades preexistentes y persistentes.

Reafirmamos la aplicación de los derechos de incidencia colectiva a nivel nacional y tratados internacionales que reconocen los derechos consagrados de los Pueblos Indígenas. Estamos abiertos al diálogo intercultural, para construir políticas, con derechos humanos y justicia social, en pos de una Nación plurinacional.”

Estas acciones de reclamo y lucha contra el despojo territorial y la vulneración de derechos que ponen en riesgo las culturas y las vidas de los Pueblos son acompañadas por las Universidades desde el trabajo de redes como la Red Intercultural de Equipos de Acompañamiento Indígena -RIEDAI- (o también desde la Red Interuniversitaria de DDHH del CIN -RIDDDH CIN-).

Conclusiones

Los valores de la ESS encuentran en los Pueblos Indígenas organizados en OPINOA un espacio simbólico y material de diálogos y confluencias. El camino transitado reafirma posicionamientos de partida que sostienen la necesidad de aprender de y potenciar el asociativismo inherente a las culturas ancestrales indígenas, rechazando todo intento de “introducir cooperativismo”. El respeto mutuo y diálogo de saberes en un plano de horizontalidad construye y cimenta la práctica activa de la interculturalidad, desplazando toda jerarquía científica y académica como modo de dominación neocolonial moderna que requiere ser deconstruida en base a un proceso de legitimación y reconocimiento pleno de las otredades existentes. El recorrido de un camino compartido entre Universidades y Pueblos Indígenas del NOA en la construcción conjunta de la RIEDAI ha permitido transformar lógicas inherentes a discursos tradicionales universitarios, obligando a descolonizar currículas y a validar formas colectivas de construcción de conocimiento. Y abre de modo particular, en el universo de prácticas y teorizaciones de la ESS el desafío del presente y futuro en torno al sostén de estas tramas dialógicas en el tiempo, frente a lógicas estatales burocráticas y/o de mercado que condicionan y presionan dinámicas sistémicas asentadas en valores individualistas conectados con el desarrollo fundamental del capitalismo como modo de producción de la vida en el mundo global contemporáneo. El Buen Vivir por el contrario, se

asume como un horizonte político y económico en constante construcción colectiva, posibilitador de una sociedad más justa, libre, solidaria, soberana, asentada en la realización efectiva de DDHH.

La huella que dejamos: residuos y derechos humanos

Maria de los Angeles Basualdo

mabasualdo86@gmail.com

Gisella Lucia Fabiani

gisy5369@gmail.com

Veronica Irene Paz Zanini

virenepazzanini@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

Educación - Extensión - Derechos Ambientales

Introducción

En las ciudades, la generación de residuos urbanos constituye uno de los principales desafíos ambientales y sociales. El crecimiento de las ciudades, los hábitos de consumo y la forma de desechar los residuos afecta la calidad de vida de las comunidades y representa un desafío para la gestión de residuos.

Este panorama nos invita a reflexionar sobre nuestras responsabilidades individuales y colectivas respecto del ambiente y de las generaciones futuras. El cuidado de los espacios comunes, la reducción de residuos, la reutilización y el reciclaje no son solamente prácticas técnicas, sino también expresiones de valores vinculados con la solidaridad, el respeto y el compromiso ciudadano.

Este trabajo propone compartir los resultados de un espacio de reflexión realizado en el ámbito escolar con motivo de la celebración del día del ambiente. El 5 de junio en el marco de la conmemoración del día del ambiente, Colegio secundario Dr. Juan Francisco Maradona de la ciudad de Beltrán (departamento Robles, Santiago del Estero) llevó adelante una jornada de aprendizaje y producción colectiva en

la que se problematizó a cerca del modo en el que los ciudadanos nos relacionamos con la generación y disposición de residuos sólidos urbanos (RSU) y sobre el impacto que esto tiene en nuestras vidas.

Metodología

En la jornada del día mundial del ambiente, se abordaron distintas dimensiones relacionadas con la generación de residuos urbanos con los alumnos de 3ero, 4to y 5to año.

En particular se presenta lo trabajado con el grupo de 5to año respecto a la dimensión "Derechos humanos". Para abordar este tema trabajamos con dos comisiones de la escuela en forma conjunta.

Encuesta

Al inicio del encuentro realizamos un relevamiento mediante una encuesta con acceso a través de un código QR, compartida también con los otros cursos

que abordaron otras dimensiones, acerca de la percepción de cada estudiante sobre los RSU.

Algunas de las preguntas realizadas en la encuesta fueron las siguientes:

- ¿Consideras que los residuos constituyen un problema ambiental en tu comunidad?
- ¿Has observado basurales a cielo abierto en tu localidad?
- ¿Qué tan informado te consideras sobre la problemática de los residuos?
- ¿En tu hogar se separan los residuos?
- ¿Qué residuos se separan?
- ¿Qué consecuencias podrían sufrir las futuras generaciones por una mala gestión de los residuos?

Los estudiantes resolvieron la encuesta en el aula y luego compartimos los resultados de la encuesta en forma gráfica en la pantalla.

Trabajo en plenario y en grupos

En plenario reflexionamos sobre el significado de la palabra derechos humanos, a modo disparador. Las palabras asociadas se escribieron en el pizarrón a la vista del grupo. Luego se trabajó mediante la dinámica de grupo: “Sesión Extraordinaria del Comité de Derechos Humanos y Cuidado Comunitario de Quinto Año”.

Las docentes tomamos el rol de la presidencia del Comité, dividido en comisiones con tareas específicas.

Cada grupo recibió una tarjeta de emergencia con una pequeña pista o píldora (extracto de un párrafo o idea) del texto “El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización” de José Bernardo Toro. Con ello, cada grupo o Comisión debía emitir un Dictamen con una Misión concreta.

Tarjeta de la Comisión 1: Justicia Ambiental y Salud

- **El Dato del Territorio:** gráfico sobre qué hace la gente cuando no pasa el camión (quema de basura, descarte en canales o baldíos).
- La Píldora de Toro para leer en el grupo (párrafo 1).
- **La trampa de la “Inteligencia Guerrera”:** José Bernardo Toro dice que muchas veces actuamos con una mente de guerra: creemos que para ganar nosotros, tiene que perder el otro. Cuando un vecino quema la basura en el patio o la tira en un canal, aplica esta lógica. Piensa: “Eliminé mi problema (ya no tengo mugre en mi casa), yo gané”. Pero se olvida de que el humo y la contaminación no tienen fronteras. Destruyó el aire y el agua de todos. Resolvió un problema privado destruyendo un bien público.
- **Misión del Dictamen:** diseñar una acción o mensaje callejero para convencer a los vecinos de Beltrán de salir de la “trampa guerrera” y frenar la quema, protegiendo el derecho humano a respirar aire limpio, el derecho de todos los seres de esta tierra a respirar aire limpio (pensando en aves, mascotas, etc.).

Tarjeta de la Comisión 2: Dignidad y Trabajo Humano

- **El Dato del Territorio:** gráfico sobre si la gente separa vidrios rotos, latas o cortantes antes de sacar la bolsa.
- La Píldora de Toro para leer en el grupo (párrafo 1).
- El peligro de tratar al otro como un “Extraño Legítimo”: Para Toro, la base de los Derechos Humanos es la empatía: reconocer al otro como un igual. El recolector de basura o el cartonero que pasa por nuestra vereda a menudo se convierte en un “extraño invisible”. Como no sabemos su nombre, actuamos como si no existiera. Al meter un vidrio roto suelto en la bolsa, estamos diciendo sin querer: “Mi comodidad vale más que tus manos” (por decir algo). Rompemos el principio ético básico de la sociedad: el cuidado mutuo.
- Misión del Dictamen: Crear el “Protocolo de las Manos Seguras”. Diseñar una forma creativa, rápida y obligatoria para que las familias de la escuela marquen o embolsen los vidrios y protejan la dignidad de los trabajadores de Beltrán.

Tarjeta de la Comisión 3: Cuidado de la Tierra y Futuro

- **El Dato del Territorio:** gráfico sobre el desperdicio de orgánicos (yerba, comida) y el descarte de pilas/electrónicos en la misma bolsa.
- La Píldora de Toro para leer en el grupo (párrafo 1).

- **El Orden Lineal vs. El Ciclo de la Vida:** Toro nos advierte que nuestra forma de consumir es peligrosa porque es “lineal”: compramos, usamos y tiramos al vaciadero como si la Tierra fuera infinita. La naturaleza funciona al revés, en círculos (la yerba vuelve a la tierra, nutre la planta, la planta da hojas). Al mezclar orgánicos con pilas, creamos un veneno (lixiviado) que se filtra al agua subterránea. Le estamos robando el agua limpia a las generaciones futuras. Cuidar hoy los bienes públicos es un acto de justicia con los que vendrán.
- **Misión del Dictamen:** diseñar un Rescate Escolar de Bienes Públicos. Una propuesta para que la yerba de los mates del aula vaya a compost/ huerta o un sistema para que las pilas no terminen enterradas contaminando el agua de la ciudad.

Tarjeta de la Comisión 4: Información y Democracia

- **El Dato del Territorio:** gráfico que mide cuántos estudiantes “saben o no saben” qué pasa con la basura de su ciudad o dónde termina.
- La Píldora de Toro para leer en el grupo (párrafo 1).
- **La ignorancia ambiental bloquea la Democracia:** José Bernardo Toro explica que no se puede defender lo que no se conoce. Si la encuesta muestra que la mayoría “no sabe” adónde va la basura ni quién la gestiona, estamos ante un problema democrático. Un ciudadano desinformado es un ciudadano que no puede exigir sus derechos, que no puede controlar

a los gobernantes y que abandona lo público. La información ambiental no es un lujo, es una herramienta de poder para que el pueblo decida sobre su propio territorio.

- **Misión del Dictamen:** diseñar un Dispositivo de Alerta o Visibilización (puede ser un mapa gigante para la escuela, un meme explicativo o un semáforo ambiental, etc) que rompa el secreto de la basura en Beltrán y empodere a los vecinos para exigir un ambiente sano.

Resultados

A partir de los resultados de la encuesta, intercambiamos a través del diálogo en el aula. En relación a la pregunta sobre los residuos como un problema ambiental, la mayoría (88,9%) estuvo de acuerdo con ello. Asimismo el 83% observó basurales a cielo abierto en su localidad. No obstante el 59, 5% manifestó estar poco informado sobre esta problemática y solo el 15% siempre separa los residuos. En la separación los residuos que presentan mayor porcentaje son papel, cartón y vidrios. Por último, cuando se preguntó sobre las consecuencias que podrían sufrir las futuras generaciones respecto a una mala gestión de los residuos, las respuestas fueron variadas vinculadas a las enfermedades a la mala calidad de vida.

En la instancia de trabajo en plenario conversamos sobre los derechos humanos que tenemos en común todas las personas, inherentes a nuestra

vida. Los estudiantes asociaron la palabra “Derechos Humanos” con otras palabras como “salud”, “vida”, “nacer”, “libertad”, “ambiente sano”, “trabajo”, “educación”, “identidad”, entre otras. Con estas palabras se realizó una definición de los derechos humanos que fue compartida por el grupo.

Tras clarificar la idea de lo que son los residuos sólidos urbanos y a partir de los resultados obtenidos en la encuesta, reflexionamos sobre cómo las prácticas adoptadas en relación al manejo individual y colectivo de los residuos influye en los derechos; haciendo en realidad que se vean vulnerados todos nuestros derechos, ya que afectan a la integridad de las personas.

La instancia de trabajo en grupo comenzó con la reflexión sobre el paradigma del cuidado de Bernardo Toro. Al respecto visibilizamos a cerca de la posibilidad que tenemos como ciudadanos de modificar nuestro modo de vincularnos con nosotros mismos y con nuestro entorno. En ese sentido resaltamos la importancia de transitar hacia una mirada cooperativa, basada en el ganar-ganar, que busca el bienestar general en nuestras decisiones.

En las distintas comisiones los estudiantes realizaron producciones a partir de una “misión” que cada una tenía. Resultaron de estas experiencias distintas producciones gráficas. Un grupo propuso un semáforo ambiental para visibilizar a los vecinos sobre el comportamiento conjunto en relación a la disposición de los residuos. Otros grupos pensaron distintas propuestas para compostar o reutilizar la yerba que se descarta. Hubo entre los grupos, el diseño de un protocolo de manos seguras para la distinción de los residuos desechados en la

bolsa. Este protocolo propuso distintos modelos de stickers que podrían ponerse en consideración del municipio para que se entreguen a los vecinos, facilitando la identificación de los residuos depositados en las bolsas, a modo de prevenir a los recolectores por ej., el daño con residuos cortantes. También realizaron un bosquejo de la ciudad de Beltrán con las áreas donde actualmente los vecinos arrojan residuos, como elemento de visibilización para la escuela. Cabe destacar que hubo otras producciones más, solo se presentan algunas a modo de resumen.

Al finalizar la Jornada, los estudiantes compartieron lo realizado en un plenario, con otros estudiantes de 3ero y 4to año que abordaron sobre el impacto ambiental de los residuos y su incidencia en la salud. El intercambio realizado permitió enriquecer la mirada acerca de una problemática ambiental desde diferentes enfoques disciplinares favoreciendo la construcción colectiva de conocimientos. El encuentro puso de manifiesto la importancia de las experiencias colaborativas y de su influencia en la formación integral de los estudiantes, fortaleciendo su compromiso con el cuidado del ambiente y a todos nos permitió reflexionar sobre el ejercicio responsable de nuestra ciudadanía.

Conclusión

Las actividades propuestas posibilitaron la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas, promoviendo la participación estudiantil y la construcción de propuestas contextualizadas. Este enfoque contribuye a fortalecer la conciencia ciudadana, desarrollando actitudes responsables que permiten gestar cambios hacia una comunidad más justa, saludable y sostenible.

Además, la jornada fue una experiencia de extensión para el equipo de docentes y estudiantes universitarios que conformamos, en el que interactuamos con docentes y estudiantes del secundario. En ese sentido, la experiencia resultó significativa no solo para la institución sino para el equipo universitario, ya que la interacción con la comunidad favorece la puesta en práctica de los distintos saberes académicos en contextos reales. Esto último a su vez contribuye al compromiso social de la formación universitaria y al diálogo enriquecedor entre los distintos niveles educativos.

Memoria de lo común y pedagogía frente al despojo

Jose Manuel Pallares

josepallarests@gmail.com

Rosa Alejandra Isac

rosaisac51@gmail.com

María José Gelsi

tetegelsi@gmail.com

María Soledad De Leon, Lascano

m.soledad.dl@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

Memoria - Resistencias - Comunidad

El presente trabajo es una reflexión colectiva nacida de la praxis docente, del ejercicio cotidiano de transversalizar la memoria de lo común como pedagogía contra el despojo en la enseñanza de Trabajo Social Comunitario.

Nos encontramos atravesando un contexto local, regional y mundial de fuerte avance de las derechas, mercantilización de la vida, despojos múltiples, profundización de las desigualdades, concentración de la riqueza nunca antes vista, crecimiento del poder tecnocrático y aumento exponencial de la violencia (entre otros). En este escenario de intensificación de la política de muerte, de nuevos acaparamientos de lo común, nuevos despojos y procesos de acumulación, la disputa por los bienes comunes y la vida misma se vuelve cotidiana y abrumadora. Las nuevas tecnologías imprimen una temporalidad vertiginosa que coloniza la narrativa sobre el pasado y las ideas de futuro, erosionando los hilos que nos atan a una historia, un territorio y un horizonte de transformación social. Esta búsqueda por moldear nuestras subjetividades y colonizar nuestras emociones es una estrategia fundamental para construirnos como individuos aislados, atomizados, desgajados de las redes que

nos dan fuerza, sostén y capacidad de lucha. En esta “fase apocalíptica del capital” -en palabras de Rita Segato-, ejercitar la memoria de lo común se configura como una pedagogía fundamental para cultivar políticas de vida.

En este trabajo buscamos reflexionar sobre la potencia transformadora de educar en la pedagogía de la memoria como herramienta para combatir la producción de ausencias (Hermida, 2015). Memoria larga que visibiliza los genocidios ancestrales, los del pasado reciente y los cotidianos que aún acontecen en Nuestramérica. Memoria diversa, feminista y disidente, que nombra las violencias patriarcales y predica un horizonte feminista. Memoria antiracista y anticolonial, que reivindica el respeto de nuestros cuerpos-territorios marrones, indígenas, campesinos, afros. Memoria anticapitalista, que denuncia la apropiación de todo lo vivo en manos de unos pocos. Todo pasado es movilizado y elaborado desde las necesidades del presente, así como todo presente es construido a partir de las interpretaciones y sentidos que tenemos del pasado. Por eso, si nuestro horizonte es defender una política de vida, el proyecto histórico de los vínculos que produce comunidades

ecodependientes e interdependientes, necesitamos visitar la historia para entender nuestro presente y poder disputar futuros vivibles.

Referencias

Isac, R. y Verón Ponce, M. B. (2022). "Impacto de la pandemia en la vida de las mujeres urbanas y rurales del Noroeste Argentino. El caso de Catamarca y Santiago del Estero". Capítulo en evaluación para *Covid-19: Impacto en carga y servicios de cuidados. Mujeres, hogares e instituciones en Iberoamérica, en torno a Pandemia: sobrecarga de cuidados y violencia de género*.

Jelin, E. (2001). "De qué hablamos cuando hablamos de memoria". En *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Siglo XXI.

Bermúdez, S., Fredianelli, G., Herrera, L., Rizzo, S. y Tejeda, G. (2019). "Claves para pensar los territorios desde la historia oral". *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, Vol. 2, Nº 4. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC.

Pensar una pedagogía de la memoria en las aulas.

Tejer el pensamiento crítico-reflexivo hacia una perspectiva de Derechos Humanos

Analía Quinteros

quintana6328@gmail.com

Fátima Yazmín Uzair Aguilar

fatima.uzair1998@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

El siguiente proyecto se articula desde la pedagogía, la memoria y los derechos humanos en la formación de educación superior. La educación superior es un derecho humano fundamental, reconocido internacionalmente como herramienta clave para el desarrollo personal y social. En un contexto donde la educación se concibe como agente de cambio, es crucial brindar a los estudiantes una transición exitosa a la vida universitaria.

Este programa de introducción se justifica por la necesidad de equipar a los nuevos estudiantes con las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en este nuevo entorno, promoviendo la igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos humanos y la perspectiva de género. En este marco, el curso de ingreso de Filosofía se constituye como un espacio político-pedagógico clave: no solo introduce al lenguaje académico, sino que promueve el ejercicio del pensamiento crítico como primera práctica de ciudadanía universitaria. A través de la pregunta filosófica, se interpelan las lógicas de exclusión y se recupera la memoria institucional y social, transformando el acceso a la universidad en un acto de emancipación e inclusión real. Se busca, así, reducir las brechas

de acceso y permanencia, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen o género, puedan alcanzar su máximo potencial académico y personal.

La posibilidad para una persona de ser parte y acceder a una Educación Superior crea lazos en un modelo de sociedad con proyecciones a generar un sentido de pertenencia sobre los intereses de soberanía científica. Como si eso no fuera poco, genera un sentimiento de realización en el sujeto, considerando de esta forma, transversalmente, un desarrollo en lo individual y en lo colectivo. Esta idea central subraya la importancia de este programa, pues busca empoderar a los/as estudiantes para que sean agentes activos/as de transformación social, desde el inicio mismo de su experiencia universitaria. Un inicio en la universidad impacta positivamente en su trayectoria académica y en su desarrollo integral como ciudadanos comprometidos con una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave:

Derecho Humanos - Pedagogía - Educación Superior - Ciudadanía Universitaria

Referencias:

Camillioni, A. W. de (2010). "La evaluación de los aprendizajes". *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor

Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (2019). "Acerca de la RIDDHH y Presentación". En M. del R. Badano (comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos: Reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER.

Cruz, E. V., Badano, M. R. y Godoy, G. (coords.) (2024). *Desigualdades, derechos y educación superior: saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico*. EDULP. <https://doi.org/10.35537/10915/164344>.

Politizar los dolores y reivindicar la esperanza

El Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias:
resignificar los tejidos comunitarios en tiempos de crueldad

Sara Elizabeth Santander

sara.9.santander@gmail.com

Hugo Adrian Morales

hamorales2000@gmail.com

Azul V. Juri Ayub

azulv.ja26@gmail.com

Sofia Servera

kekaservera@gmail.com

María José Escudero

mjescudero.98@gmail.com

Luciana Maria Melto

meltoluciana@gmail.com

Graciela Merenda

gracielaomerenda38@gmail.com

Graciela Isabel Peña

penagraciela2016@gmail.com

Nicolas Escudero

licescuderojuannicolas@gmail.com

Micaela Coria

coriaemicaela@gmail.com

Abril San Martin

sanmartinxabril@gmail.com

Braian Foronda

brianforonda5@gmail.com

Karina Larramendi

karinalarramendi7727@gmail.com

Mariana Lopez

mariaalopeezz33@gmail.com

Daniela Flores Villagra

danielaflorvillagra@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Derechos Humanos - Comunidad - Universidad

El Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias (CPPSC) dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se encuentra próximo a cumplir una década de caminos recorridos de manera articulada entre los territorios y diferentes espacios académicos de la Universidad Nacional de San Luis. Como todo espacio de trabajo comunitario en los tiempos actuales, se encuentra atravesado por procesos de reorganización y revisión en las formas de acompañamiento y sostenimiento colectivo en las coyunturas actuales. Las nuevas narrativas de desprestigio del trabajo comunitario, de las prácticas de solidaridad y cooperación, el avance de los discursos del “sálvense quien pueda” junto a un escenario de retirada estatal, han ido minando los tejidos colectivos, comunitarios y populares.

Segato (2018), llama pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a lxs sujetxs a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. Desde su perspectiva la crueldad necesita ser aprendida, enseñada y repetida para sostenerse. En nuestros territorios, atravesados por desigualdades, violencias y múltiples precariedades, pero también por resistencias comunitarias y memorias colectivas, el pensamiento encuentra

tierra fértil para seguir pensando y conversando con otrxs.

El agotamiento de la mayoría de los espacios comunitarios o la reconversión estratégica para sobrevivir ante la crisis, nos lleva a reconfigurar nuevas formas de vincularnos, sostenernos, acompañarnos en la actualidad, sobre todo, cómo salir de la denuncia y la desesperanza e ir construyendo anuncios y horizontes de poder popular. Ante el contexto actual, luego de un acumulado de recorridos y experiencias de trabajo articulado entre las comunidades y la Universidad, nos proponemos compartir algunas reflexiones y ensayos que venimos transitando al calor de la crisis política, económica y subjetiva en la que nos encontramos. Cómo volver a politizar la crueldad, como sostener comunitariamente el abandono estatal o como refundar la fuerza popular en tiempos de fragmentación, resultan un desafío a revisar y repensar colectivamente. Allí también se abre una esperanza política: si la crueldad se pedagogiza, entonces también pueden pedagogizarse el cuidado, la reciprocidad, la escucha y la responsabilidad hacia lxs otrxs. (Segato, 2018).

En este escenario el presente trabajo recupera algunas reflexiones surgidas del recorrido del CPPSC y de los procesos de resignificación colectiva que venimos transitando a partir de casi diez años de construcción compartida entre universidad y comunidad. Más que presentar una experiencia en términos de resultados, nos interesa problematizar como la universidad pública puede seguir revisando las formas de vincularidad, y de construcción de conocimiento, tejiendo vínculos

con los territorios en un contexto atravesado por profundas transformaciones políticas, económicas y subjetivas.

Las rondas, las redes, las experiencias culturales populares, los espacios colectivos de escucha, las tramas barriales, las organizaciones territoriales y las pedagogías nacidas desde abajo dejan de aparecer como gestos menores para revelarse como formas concretas de defensa y producción de vida.

Desde su creación, el CPPSC se constituyó como un espacio orientado a fortalecer la relación entre la universidad y las organizaciones sociales desde una perspectiva crítica de la extensión universitaria. Ello implicó construir una institucionalidad que cuestionara las formas tradicionales de vinculación entre academia y comunidad, promoviendo el diálogo de saberes, la horizontalidad, la participación de actorxs comunitarixs en la toma de decisiones y la construcción compartida de agendas de trabajo. En este sentido, entendemos que los saberes no circulan de manera unidireccional desde la universidad hacia los territorios, sino que se producen en el encuentro, la escucha, el conflicto y la construcción colectiva entre distintxs sujetxs, experiencias y racionalidades.

La experiencia generada en vaivenes y en tensión, durante estos años nos permite pensar que uno de los desafíos no es únicamente sostener dispositivos de trabajo comunitario, sino defender y reconstruir aquello que Segato denomina el proyecto histórico de los vínculos. Frente a un proyecto histórico centrado en las cosas, la acumulación y la competencia, que fragmenta los lazos sociales y convierte a lxs otrxs en competidorxs o amenazas,

el trabajo sociocomunitario apuesta por un proyecto basado en la reciprocidad, la interdependencia y la construcción de comunidad. Desde esta perspectiva, la universidad pública encuentra una responsabilidad ética y política que excede la formación profesional: contribuir a producir condiciones para el encuentro, fortalecer las tramas colectivas y sostener espacios donde los vínculos puedan seguir siendo una fuente de producción de lo común.

En este marco, las preguntas que orientan este trabajo ya no se limitan a cómo fortalecer la presencia universitaria en los territorios, sino a cómo cuidar y reconstruir vínculos comunitarios cuando las racionalidades neoliberales promueven la competencia por sobre la cooperación, la meritocracia por sobre la solidaridad y la responsabilización individual frente a problemáticas que son profundamente colectivas. ¿Cómo acompañarnos con organizaciones que sostienen cotidianamente la vida? ¿Cómo seguir denunciando las responsabilidades indelegables del Estado? ¿Cómo volver a politizar la crueldad y disputar la naturalización del abandono? ¿Cómo reinventar formas de organización capaces de producir esperanza en tiempos de fragmentación?

Estas preocupaciones se inscriben en una concepción de los Derechos Humanos que trasciende su dimensión jurídica para comprenderlos como una práctica cotidiana de producción de vínculos, cuidado mutuo y construcción democrática. Desde esta perspectiva, las articulaciones entre universidad y territorio no constituyen únicamente espacios de intervención o transferencia de conocimientos, sino escenarios

donde se disputan sentidos sobre lo público, donde se construyen formas de participación y donde es posible producir conocimientos situados a partir del diálogo entre saberes académicos y populares.

Sostenemos que uno de los principales desafíos de la universidad pública consiste en contribuir a reconstruir las tramas comunitarias erosionadas por los procesos de fragmentación social. Ello supone volver a politizar aquello que las lógicas neoliberales presentan como responsabilidad individual: el sufrimiento social, la precarización de la vida, el aislamiento y el abandono. Supone también desplazar nuestras prácticas desde la denuncia hacia la construcción de anuncios, generando experiencias que anticipen otras formas de convivencia, organización y cuidado, capaces de fortalecer el proyecto histórico de los vínculos como condición para la defensa y ampliación de los Derechos Humanos.

Finalmente, proponemos compartir este recorrido como una invitación a pensar colectivamente el papel de la universidad pública en la reconstrucción de lo común. Entendemos que las prácticas sociocomunitarias no solo contribuyen a atenuar desigualdades, sino que constituyen una apuesta política por sostener vínculos, fortalecer organizaciones populares y construir, junto con los territorios, horizontes de justicia social. En tiempos donde se busca erosionar la vida en común, defender los vínculos es también una forma de defender los Derechos Humanos, ya que no hay transformación social posible sin una ética del vínculo. El individualismo no es sólo un modelo económico, sino también una pedagogía afectiva

que nos separa, nos fragmenta y nos vuelve incapaces de percibir el dolor ajeno como propio. Frente a ello, construir comunidad sigue siendo una forma radical de resistencia.

Referencias:

- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Construyendo comunicación desde la perspectiva de Derechos Humanos con la Asociación civil SIMI SUM

Ivana Elizabeth Rustan

ivanarustan14@gmail.com

Sebastian Barrionuevo Sapunar

sebarrionuevo33@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

Comunicación - Derechos Humanos - Territorio

El proyecto de extensión es una propuesta que se propone generar un espacio de formación en DDHH y comunicación para los y las integrantes de la Asociación Civil SIMI SUMAQ (boquita linda). Desde una perspectiva interdisciplinaria la asociación civil garantiza el acceso a la salud de los niños con fisura naso labio alvéolo palatina FLAP, y su entorno familiar.

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis y reflexión, de cómo fue la conformación e integración del equipo de trabajo, la diversidad de procedencias de cada integrante y sus distintos trayectos académicos. Lo que implicó la formación del equipo. Los debates previos a la elaboración de cada propuesta, Análisis del desarrollo didáctico-pedagógico y la elección de las diferentes temáticas a tratar. Situándonos en el estado de desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta el diagnóstico participativo inicial desarrollado con los padres y niños de la asociación para definir problemáticas, Así como también, preguntarnos y advertir como se han ido redefiniendo los objetivos a partir de los saberes y experiencias que se fueron compartiendo, en los espacios de formación compartidos, principalmente en una actividad sobre el día del niño, que tuvo lugar en el polideportivo provincial

de la UNSE. De cara a la continuidad del proyecto, como planificamos hacer uso del espacio radial universitario para reflexionar y concientizar sobre la importancia de la salud y los Derechos Humanos.

Referencias:

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- FAO. (2018). *Segundo Simposio Internacional sobre Agroecología: Ampliar la Escala de la Agroecología para Alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*.

Eje 4

Institucionalización de los Derechos Humanos en las políticas universitarias Entre las disputas contemporáneas y el fortalecimiento democrático

Coordinan

Paula Contino (UNR)

Estefanía Rosso (UNR)

El dispositivo de acompañamiento interdisciplinario

Estrategias institucionales para garantizar accesibilidad e inclusión universitaria

Chiara Agostina Scattone Sosa

chiara.scattonesosa@uflouniversidad.edu.ar

Victoria Esmenotte

victoria.esmenotte@uflouniversidad.edu.ar

Micaela De Vega

micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar

UFLO Universidad | Neuquén

Palabras clave:

*Acompañamiento - Inclusión - Trayectoria
Dispositivo - Universidad*

El presente artículo sistematiza la experiencia de acompañamiento a estudiantes en inclusión (2025) llevado a cabo por el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU), un equipo interdisciplinario de una universidad de gestión privada de la Patagonia Argentina. La propuesta se fundamenta en el reconocimiento de las trayectorias académicas de estudiantes en inclusión (Terigi, 2024), realizando el corte de la población con aquellos/as que se encuentran atravesando alguna situación de discapacidad, neurodivergencia o salud mental. Entendiendo que son recorridos singulares que exigen respuestas institucionales flexibles y cuidadas, superando la visión tradicional del déficit para posicionarse en un modelo social de la discapacidad y Derechos Humanos (Delgado Valdivieso *et al.*, 2021).

El objetivo del acompañamiento es favorecer condiciones que permitan al estudiantado desarrollar autonomía en su aprendizaje (Anijovich *et al.*, 2012).. El abordaje interdisciplinario se orienta al acompañamiento de la trayectoria real (Terigi, 2024), considerando no solo los requerimientos pedagógicos, sino también las condiciones de salud, los vínculos y los recursos disponibles para su sostenimiento.

El acompañamiento se estructura en un circuito dinámico que comienza desde la orientación previa e ingreso, donde se fomenta la detección proactiva de necesidades para organizar apoyos antes del inicio académico (Delgado Valdivieso *et al.*, 2021; Terigi, 2024).. A través de entrevistas personalizadas y la evaluación de documentación confidencial, el SAU elabora un plan de apoyos y accesibilidad personalizado. Este plan no se centra en el diagnóstico o discapacidad, sino en la eliminación de barreras mediante ajustes en materiales, entornos físicos accesibles y configuraciones evaluativas alternativas (Toscano, 2020), garantizando que el/la estudiante disponga de las herramientas necesarias para su aprendizaje sin alterar las competencias académicas sustantivas.

Este dispositivo (Greco, s/f) se evalúa mediante un seguimiento situado y cuatrimestral, que incluye tutorías de organización y revisiones formales de los acuerdos alcanzados con cada estudiante. La estrategia culmina en una sistematización cualitativa que evalúa las trayectorias en movimiento, priorizando la participación y la vinculación institucional sobre el rendimiento. En este proceso, el SAU actúa como un mediador que evita sustituir

el vínculo directo entre docente y estudiante. El objetivo final es la institucionalización de la inclusión como un proceso colectivo, transformando al/la estudiante en un sujeto activo y autónomo, plenamente capaz de gestionar su recorrido universitario bajo una garantía efectiva de sus derechos.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*.
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sanchez Ruiz, J. y Carrión Berrú, C. B. (2021). "Educación inclusiva en la educación superior: propuesta de un modelo de atención en Ecuador". *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 36-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276002>.
- Greco, M. B. (s/f). *Sobre los dispositivos y la intervención institucional: sugerencias para pensar la construcción de dispositivos*.
- Terigi, F. (2024). "Tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica en el nivel secundario". *Confluencia de Saberes: Revista de Educación y Psicología*, (9), 61-72.
- Toscano, M. V. (2020). "Es momento de juntar todas las piezas: Desarmar para armar, desaprender para volver a aprender... ¡Es necesario!" En D. G. Del Torto y M. V. Toscano, *Construir una didáctica (inclusiva)*.

Lo que la universidad no registra

Invisibilidad estadística de estudiantes con discapacidad intelectual en universidades públicas argentinas

Micaela Iturrioz

licmicaelaiturrioz@gmail.com

IES n° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo | Buenos Aires

Palabras clave:

Discapacidad Intelectual - Educación Superior - Trayectorias Estudiantiles

La presente ponencia retoma una dimensión específica de una investigación cualitativa y exploratoria sobre la inclusión de personas con discapacidad intelectual en universidades públicas argentinas integrantes de la Red Interuniversitaria de Discapacidad. Mientras otros resultados del estudio permiten analizar las trayectorias, los dispositivos de acompañamiento y las dificultades vinculadas con la acreditación y el egreso, este trabajo concentra la mirada en un problema diferente: la manera en que las personas con discapacidad intelectual aparecen -o no aparecen- en los documentos, las normativas y los sistemas de información universitarios.

El recorte parte de una pregunta central: ¿qué sucede cuando una población es reconocida por los principios generales de inclusión y no discriminación, pero permanece escasamente identificada en los instrumentos con los que una institución define responsabilidades, organiza recursos y evalúa sus acciones? La ausencia de menciones explícitas, la opacidad normativa y la insuficiencia de registros no son vacíos meramente formales: inciden en la posibilidad de transformar el derecho a la educación superior en políticas concretas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y exige que las personas con discapacidad accedan a la educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones. Este marco obliga a desplazar la mirada desde las limitaciones atribuidas a los individuos hacia las barreras construidas por los entornos. En el caso de las universidades, esas barreras no se encuentran únicamente en las prácticas de enseñanza. También pueden alojarse en el lenguaje de los estatutos, en la falta de claridad de los procedimientos, en la inaccesibilidad de la información y en sistemas de registro que no permiten conocer a quiénes alcanzan las políticas.

La investigación adoptó un diseño cualitativo, exploratorio y descriptivo. Se contactó a treinta y cuatro universidades; diecisiete respondieron el cuestionario y nueve participaron de las entrevistas. Se realizaron catorce entrevistas y el corpus final quedó conformado por doce, correspondientes a siete universidades. También se analizaron estatutos, planes de desarrollo, autoevaluaciones y normativas sobre discapacidad y accesibilidad. La triangulación permitió contrastar lo declarado con las dificultades señaladas por los referentes.

Para esta ponencia se retoma especialmente el análisis documental y registral. Los documentos fueron examinados a partir de tres dimensiones: la presencia de menciones explícitas o implícitas a la discapacidad intelectual; la existencia de políticas y lineamientos institucionales vinculados con discapacidad y accesibilidad; y el grado de claridad, publicidad y accesibilidad de la información disponible. También se consideraron los mecanismos mediante los cuales las universidades identifican a estudiantes con discapacidad y producen datos sobre su participación.

El primer hallazgo es contundente: ninguna de las siete universidades incluidas en el análisis documental menciona de manera explícita a las personas con discapacidad intelectual en los estatutos, planes institucionales y autoevaluaciones examinados. Ante esta ausencia, la búsqueda debió ampliarse a categorías generales como discapacidad, inclusión, equidad, igualdad de oportunidades, accesibilidad, déficit o capacidades diferentes. Todas las instituciones presentan alguna referencia general compatible con una perspectiva inclusiva, aunque con distintos niveles de desarrollo y especificidad.

Esta coexistencia entre principios generales y ausencia de nominación específica plantea una tensión. El lenguaje universal de los derechos resulta indispensable porque evita restringir garantías a grupos cerrados y permite reconocer la diversidad. Sin embargo, las formulaciones excesivamente generales pueden invisibilizar barreras que afectan de manera particular a determinadas poblaciones. La discapacidad intelectual queda incluida de forma

implícita en la categoría amplia de discapacidad, pero esa inclusión no siempre se traduce en criterios que permitan reconocer las dificultades específicas vinculadas con la comprensión de la información, la organización académica, la comunicación institucional o la necesidad de determinados apoyos.

Nombrar no significa reducir a las personas a un diagnóstico ni crear reglamentos separados para cada condición. En este trabajo, la nominación se entiende como una forma de reconocimiento institucional que permite identificar una población históricamente poco representada en la educación superior y advertir que las categorías generales pueden no ser suficientes para orientar decisiones. Cuando una problemática no aparece en los documentos que expresan las prioridades institucionales, resulta más difícil definir responsabilidades, asignar recursos y evaluar si las medidas adoptadas alcanzan efectivamente a quienes las necesitan.

El segundo hallazgo se relaciona con la transparencia y la accesibilidad normativa. La investigación encontró diferencias entre universidades que cuentan con protocolos o documentos públicos relativamente claros y aquellas en las que las políticas solo pueden reconstruirse a partir de referencias dispersas, testimonios de los equipos o información de difícil localización. En algunos casos existen lineamientos sobre accesibilidad académica, comunicacional o física, pero no siempre están disponibles en formatos comprensibles ni se encuentran articulados en un documento que permita conocer qué puede solicitar

un estudiante, ante qué área debe hacerlo y cómo se tramita una respuesta.

La existencia de una norma no garantiza por sí sola el ejercicio del derecho. Para cumplir una función institucional, la normativa debe ser conocida, localizable y comprensible. Esta cuestión adquiere especial relevancia para las personas con discapacidad intelectual, porque los textos administrativos y académicos suelen emplear un lenguaje técnico, extenso y poco accesible. Cuando la información sobre derechos, procedimientos y recursos solo puede ser interpretada mediante la mediación de terceros, se restringe la autonomía de quienes deberían poder utilizarla.

La accesibilidad normativa comprende dos aspectos: que las reglas, responsables y procedimientos estén publicados y sean consistentes; y que la información esencial pueda ofrecerse mediante lenguaje claro, lectura fácil u otros formatos comprensibles. No se trata de volver impreciso el contenido jurídico, sino de evitar que la complejidad formal funcione como barrera.

Los relatos institucionales muestran que, cuando las reglas no son claras, las personas deben recurrir a contactos informales para averiguar qué posibilidades existen. De este modo, el conocimiento de los derechos puede depender de encontrar a la persona adecuada dentro de la universidad. Esta modalidad genera desigualdades: quienes cuentan con redes familiares, escolares o profesionales que conocen el sistema tienen mayores posibilidades de identificar recursos, mientras que otras personas pueden no llegar siquiera a formular una demanda.

El tercer hallazgo refiere a la producción de información. Las universidades no cuentan con criterios homogéneos para registrar específicamente la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual. La principal fuente suele ser la declaración voluntaria de discapacidad en los formularios de inscripción, muchas veces vinculada con la posesión de un Certificado Único de Discapacidad. Este mecanismo respeta la decisión de cada persona de informar o no su situación, pero produce registros parciales cuando no se acompaña de una explicación clara sobre el propósito de la consulta, la confidencialidad de los datos y los recursos institucionales asociados.

No todas las personas con discapacidad intelectual poseen certificado, se reconocen mediante esa categoría o desean informarla al ingresar. Otras pueden completar el formulario sin comprender de qué modo se utilizará la información. También existen estudiantes que se acercan a las áreas de accesibilidad después de iniciar la carrera o que son identificados a partir de consultas realizadas por docentes. Como consecuencia, los datos administrativos y la información que manejan los equipos no siempre coinciden.

La falta de registros específicos impide conocer con precisión cuántas personas con discapacidad intelectual ingresan, permanecen, interrumpen sus estudios o completan propuestas universitarias. Tampoco permite comparar instituciones ni evaluar el alcance de las políticas. La invisibilidad estadística puede producir un círculo difícil de romper: como no existen datos suficientes, la población parece numéricamente irrelevante; y como parece poco

numerosa, no se priorizan recursos para mejorar su identificación y participación.

El problema no se resuelve mediante la creación de un registro obligatorio basado exclusivamente en diagnósticos. Una política de información compatible con los derechos humanos debe equilibrar planificación y privacidad, evitar usos estigmatizantes y producir datos orientados a identificar barreras y necesidades institucionales. Esto supone revisar las categorías utilizadas, explicar para qué se recopila la información, asegurar su resguardo y generar mecanismos que permitan actualizarla durante la trayectoria universitaria.

La incorporación de criterios de accesibilidad en los sistemas de información representa un avance, pero su valor depende de la calidad de los datos y de su utilización. Registrar no equivale automáticamente a producir política. La información debe ser analizada y vinculada con decisiones de planificación, formación, comunicación y asignación de recursos. De lo contrario, la declaración de discapacidad puede convertirse en un dato almacenado sin consecuencias concretas para la organización institucional.

Los tres hallazgos -ausencia de menciones explícitas, accesibilidad normativa desigual y registros incompletos- permiten comprender distintas formas de invisibilidad institucional. La primera opera en el plano del reconocimiento: la discapacidad intelectual queda subsumida en categorías generales. La segunda actúa sobre el conocimiento de los derechos: las normas existen, pero no siempre pueden ser localizadas o comprendidas. La tercera afecta la producción

de evidencia: las universidades no disponen de información suficiente para dimensionar la presencia de esta población ni evaluar las políticas que la alcanzan.

Estas formas de invisibilidad no implican ausencia de compromiso. La investigación relevó avances importantes, pero parte de esas acciones no queda expresada en instrumentos que permitan darles continuidad, hacerlas públicas y convertirlas en conocimiento institucional. Una práctica puede existir y, al mismo tiempo, permanecer débilmente documentada. Esa distancia dificulta su sostenibilidad y obliga a reconstruir respuestas que ya fueron ensayadas.

Desde una perspectiva de derechos humanos, los documentos institucionales no son textos accesorios. Definen qué problemas son reconocidos, qué obligaciones asume la universidad y qué mecanismos pueden invocar las personas. Del mismo modo, los sistemas de información no son dispositivos neutrales: las categorías que incluyen o excluyen determinan qué poblaciones se vuelven visibles para la gestión. Analizar ambos planos permite comprender que la inclusión también se juega en operaciones aparentemente administrativas como nombrar, publicar, explicar y registrar.

Los hallazgos sugieren la necesidad de avanzar en normativas institucionales que, sin fragmentar a la población estudiantil ni generar circuitos segregados, reconozcan de manera expresa la diversidad de situaciones comprendidas dentro de la discapacidad. También resulta necesario publicar procedimientos claros, producir versiones accesibles de la información central y fortalecer sistemas de datos

que permitan conocer el alcance de las políticas sin vulnerar la confidencialidad ni la autonomía.

La Red Interuniversitaria de Discapacidad y los acuerdos del Consejo Interuniversitario Nacional ofrecen un marco para promover criterios comunes, aunque su traducción en documentos y sistemas institucionales continúa siendo desigual. La autonomía universitaria permite construir respuestas acordes con cada contexto, pero no debería justificar que el reconocimiento de derechos dependa de la capacidad individual para interpretar normas opacas o localizar recursos dispersos. La accesibilidad normativa y la producción responsable de información constituyen dimensiones de una política universitaria democrática.

En conclusión, la investigación muestra que las personas con discapacidad intelectual permanecen insuficientemente visibles en los documentos y registros de las universidades analizadas. Esta invisibilidad no niega los avances alcanzados, pero limita la posibilidad de planificar, comunicar y evaluar políticas específicas. El reconocimiento general de la discapacidad es necesario, aunque no siempre suficiente para advertir las barreras que enfrenta esta población.

Nombrar, hacer accesible la información y producir datos pertinentes son acciones institucionales que contribuyen a transformar una declaración de derechos en una política pública universitaria. Una universidad inclusiva no es solo aquella que responde cuando una persona solicita ayuda, sino también aquella que revisa las categorías con las que piensa a su comunidad, comunica de manera comprensible sus normas y cuenta con información

para asumir responsabilidades. Visibilizar sin estigmatizar constituye, en este sentido, uno de los desafíos centrales para la democratización efectiva de la educación superior.

Referencias

- Bowen, G. A. (2009). "Document analysis as a qualitative research method". *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Castiblanco Ramírez, I. (2017). "¿Quién es el otro? [Un secreto]". *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-10.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). *Acuerdo Plenario N° 1104/20*.
- Misischia, B. S. (2018). "La relación universidad-discapacidad: ¿Una inclusión excluyente?". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15).
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Identidad institucional universitaria y neoliberalismo

Alejandro César Caudis

acaudis@gmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos

Palabras clave:

*Políticas Universitarias - Derecho Universitario
Neoliberalismo*

Recordemos el clima que comenzó a instalarse en las universidades argentinas desde 2023. No fue un cambio abrupto, sino un goteo constante de medidas, discursos y gestos que iban erosionando el carácter público de nuestras instituciones. En cada reunión, en cada pasillo, se respiraba la sensación de que algo profundo estaba en juego: no solo los presupuestos o los salarios sino la legitimidad misma de la universidad pública como espacio de producción de conocimiento, de cultura y de comunidad.

Las críticas del gobierno nacional se multiplicaban. Se nos acusaba de ineficiencia, de falta de transparencia, de adoctrinamiento. Se ensalzaba, en contraposición, la universidad privada como modelo de libertad y calidad. En las redes sociales y en entrevistas, los funcionarios repetían fórmulas que desconocían la historia y la institucionalidad de nuestras casas de estudio. Se veía cómo esas palabras calaban en la opinión pública, y cómo nos obligaban a responder, a defendernos, a recordar que la autonomía universitaria y el control externo de la Auditoría General de la Nación no eran caprichos, sino conquistas históricas.

En ese contexto, las universidades se movilaron. Las marchas que recorrieron el país fueron un gesto de dignidad colectiva. El Consejo Interuniversitario Nacional se convirtió en un actor político de peso y, de ese entramado de resistencias, nació la Ley N° 27.795 de Financiamiento de la Educación Universitaria y Recomposición del Salario Docente. Fue un triunfo parlamentario, pero también un símbolo: la sociedad y sus instituciones decían que la universidad pública debía ser sostenida.

La alegría duró poco. El Poder Ejecutivo vetó la ley alegando falta de recursos y responsabilidad fiscal. El Congreso la ratificó, pero el decreto de promulgación la dejó suspendida hasta que se incluyeran partidas en el presupuesto. Una paradoja cruel: una ley vigente, pero inaplicable. Esa contradicción nos llevó a los tribunales. El CIN, numerosas Universidades Nacionales y algunos sindicatos presentaron recursos de Amparo. Las medidas cautelares asociadas a dichas demandas lograron avances parciales, pero la Corte Suprema aún no se ha pronunciado luego del Recurso Extraordinario interpuesto por el PEN contra la confirmación por la Cámara Federal de la procedencia de la cautelar. Mientras tanto, la ley sigue siendo una promesa incumplida.

En medio de esos avatares, es factible reflexionar que lo que realmente está en disputa no es solo un presupuesto ni, mucho menos, una medida judicial sino, fundamentalmente, una concepción de la universidad y de la política educativa en este ámbito.

El gobierno nacional constantemente se expresa en términos de eficiencia y costos; nosotros, los universitarios, en cambio, defendemos la educación como Derecho Humano. No solo las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) realizadas en La Habana (en el año 1996), Cartagena de Indias (en 2008) y Córdoba (2018) insisten -siguiendo una trayectoria coherente en el pensamiento universitario latinoamericano- en reiterar en sus respectivas Declaraciones que la Educación Superior es un bien público social que pertenece a la sociedad en su conjunto, es un Derecho Humano universal y un deber del Estado sino, que, jurídicamente, en Argentina, tanto la Constitución Nacional como los Tratados Internacionales de Derechos Humanos a ella incorporados así la consideran. También las leyes vigentes -como la Ley Puiggrós- nos recuerdan que la gratuidad y el financiamiento estatal no son concesiones sino obligaciones indelegables. La universidad pública, entonces, no puede ser reducida a un mero cálculo económico.

Dados la coyuntura y la temática que hemos tomado como emergente para realizar estas reflexiones, nuevamente se torna necesario regresar a la categoría de Derecho Universitario para reflexionar, en términos filosófico-político-jurídico sobre ello.

El objeto del Derecho Universitario se centra, precisamente, en la Universidad. Este posicionamiento lo relaciona de manera directa y,

a la vez, sutilmente lo desplaza de la categoría de Derecho a la Educación Superior por cuanto éste último focaliza la perspectiva política -y, si se quiere, filosófica- relativa a una determinada manera de concebir el centralismo y la dirección unívoca de las políticas públicas estatales en la materia. Esta forma de concebir la temática hace propia las proposiciones contenidas en la Ley de Educación Superior de tratar a todas las instituciones de igual manera, esfumando la tradición universitaria o, más aún, pudiendo interpretarse como legitimadora de la perspectiva política con que aquélla norma (la LES) fue originada.

En efecto, esta categoría permitió que, en algunos momentos históricos, fundara la idea de regulación de la educación superior (década del '90 del siglo XX) o, por el contrario, habilitara visiones progresistas (época kirchnerista). De hecho, en alguna de sus versiones de esta segunda manera de concebir el Derecho a la Educación Superior se procura la ampliación de derechos y se fomenta el intervencionismo estatal, el direccionamiento del financiamiento, la territorialización de las prácticas y el incentivo a todos los actores del sistema. Esta segunda visión del Derecho a la Educación Superior guarda similitudes en cuanto a sus efectos con el Derecho Universitario pero no lo subsume.

Justamente allí radica la sutil diferencia. El Derecho Universitario parte del reconocimiento de la larga tradición que lo relaciona de manera directa con el surgimiento de la institución universitaria -anterior a la constitución de los estados modernos incluso- que, en el caso argentino, además, confluye con su propia historia (Del Bello, 2021) de conformación institucional el cual tiene 'hitos

fundantes' (Buchbinder, 2010) como la Reforma Universitaria de 1918 con sus proclamas de cogobierno y de autonomía universitaria, entre otros, a lo que debemos sumar el reconocimiento de la gratuidad de los estudios -a mediados del siglo XX-, la creación de nuevas Universidades, la territorialización de sus prácticas, la emergencia de nuevos sujetos que la habitan, las políticas de ingreso, permanencia y egreso y, en general, una política educativa universitaria sostenida en término de ampliación de los derechos que supone.

Precisamente es en ese marco que debe entenderse el Derecho Universitario. Este no se inscribe en la mera legalidad ya que trasciende la lógica administrativa y se funda en la acción comunicativa, en la deliberación democrática. El Derecho Universitario construye comunidad, propicia el diálogo y la participación democrática.

La actual coyuntura permite avizorar con claridad la tensión entre dos paradigmas. Por un lado, el legado reformista-democrático, que concibe la universidad como institución social, co-constructora de democracia y ciudadanía. Por otro, el paradigma neoliberal, que reduce lo público, privatiza lo común y convierte la comunicación en un mecanismo de aislamiento. Como señala Byung-Chul Han (2025), el neoliberalismo impone "comunicación sin comunidad", y esa lógica se infiltra en nuestras universidades cuando se las concibe como empresas, cuando se mide su valor en términos de rendimiento y mercado.

Entendemos por neoliberal la corriente de pensamiento que procura reducir al mínimo la intervención estatal en los asuntos públicos, que

promueve -en materia económica- el libre mercado de manera dogmática e irrestricta, la privatización de activos públicos, la desregulación económica, la apertura comercial con otros Estados y actores de la economía y, en definitiva, que prioriza la supuesta libertad individual y la lógica contractual como pivotes de defensa de una cosmovisión que ubica en el centro de las preocupaciones la propiedad privada como 'derecho fundamental', anteponiendo éste derecho a cualquier otro. Desde esta lógica, el Estado responde sólo subsidiariamente a la iniciativa privada.

Si bien existen relaciones, no es posible considerar sinónimos -salvo que simplifiquemos el debate- el neoliberalismo con otras expresiones como el liberalismo clásico, ya existe una brecha entre estas dos concepciones, sobre todo si lo pensamos parangonando la educación liberal clásica con la nueva oleada neoliberal.

De todas maneras, vale consignar que en el plano educativo no es esta la primera oleada neoliberal en Argentina. De hecho, justamente una de las críticas que siempre ha recibido la Ley de Educación Superior es haber sido gestada en un gobierno neoliberal como el que tuvimos en la década de los años '90 del siglo pasado. Pero tampoco esa fue la primera vez que ello tuvo lugar en nuestro país, ya que -como bien se refiere en una publicación reciente- la última dictadura cívico-militar puso en marcha el "reformato neoliberal del país encabezado por José Martínez de Hoz y sus "Chicago boys"" (Pigna, 2026 p. 13).

Hoy día, como bien expone Pilar Calveiro (2025), la gubernamentalidad neoliberal supone el achicamiento, la pérdida de centralidad, la

fragmentación del Estado, la privatización de lo público, la profundización de las desigualdades, la subordinación a las lógicas económicas, la aceleración de la acumulación, el incremento de las violencias, la articulación de las violencias públicas con las privadas, las legales con las ilegales y, sobre todo -decimos aquí- la centralidad en los procesos comunicacionales en la configuración de subjetividades y en el sustento de la gubernamentalidad.

Hemos sentido en carne propia esta lógica que anida en comunicaciones mediadas por redes sociales y que, en ese ámbito virtual, pareciera incitar a disputar esos modelos.

Por el contrario, otra concepción es posible, aquella que prioriza la existencia de comunidades, de redes, de espacios comunes y fomenta lo colectivo, todo lo cual instituye, constituye y sostiene. Si la comunidad es la referencia, la comunicación no ocupa el centro de la escena. Porque la comunidad teje diferentes tramas -todas concomitantemente- que la hacen vivible -y dan vida- colectivamente. Para lograrlo, cada comunidad diseña sus instituciones, las que, a su vez, convierten en ritos las acciones simbólicas necesarias que hilvanan esas tramas.

En las aulas universitarias, en los consejos directivos y superiores, en las marchas que convocan a la sociedad toda, la universidad se vuelve un territorio de resistencia y, en ese gesto, co-creadora de nuevas tramas de comunidad.

Cada vez que defendemos la gratuidad, cada vez que exigimos financiamiento, cada vez que recordamos que la educación es un derecho humano, estamos restituyendo el carácter público

de la universidad. No es un gesto menor: es un acto ético-político que nos vincula con la historia y nos proyecta hacia el futuro.

Hoy, mientras la Ley de Financiamiento sigue esperando su implementación, nos queda la certeza de que el Derecho Universitario es más que una categoría académica. Es una herramienta de lucha, un dispositivo que nos permite pensar y actuar en defensa de lo común. La universidad argentina, con su tradición reformista y su identidad democrática, no puede resignarse a ser subsumida por la lógica neoliberal. Debe seguir siendo espacio de comunidad, de diálogo, de trascendencia social.

Esa es la experiencia que nos atraviesa: la de haber visto cómo se intenta degradar la universidad pública y cómo, a pesar de todo, ésta resiste. La de haber comprendido que el derecho no es solo norma, sino legitimidad construida colectivamente que se re-inscribe en cada práctica que lo posibilita. La de haber aprendido, también, que la universidad, cuando se reconoce como institución pública y democrática, se convierte en un acto de esperanza.

Referencias:

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Calveiro, P. (2025). *De matar a dejar morir. Biopolíticas de selección de la vida*. Siglo XXI.

Del Bello, J. C. et al. (2021). *Historia del sistema universitario argentino*. Editorial UNRN.

Han, B.-C. (2025). *La desaparición de los rituales*. Herder.

Pigna, F. (2026). *76. Crónica de un año que cambió nuestra historia para siempre*. Planeta.

Memoria en los archivos

La reparación documental de víctimas del terrorismo de Estado como política universitaria

Celina Chiarito

celinachiarito@gmail.com

Paula Silvina Contino

derechoshumanosunr@gmail.com

Julieta Vanina Cuevas

julietavcuevas@gmail.com

Estefanía Rosso

estefaniarossoddhh@gmail.com

Ana Taleb

anitaleb@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Memoria - Restitución - Universidad

Introducción

A cincuenta años del golpe de Estado de 1976, las universidades públicas argentinas continúan enfrentando el desafío de sostener políticas institucionales capaces de preservar la memoria histórica, promover los derechos humanos y fortalecer la democracia. En un contexto atravesado por discursos negacionistas, intentos de relativización del terrorismo de Estado y cuestionamientos a las políticas públicas construidas desde el retorno democrático, las instituciones universitarias adquieren una responsabilidad particular como espacios de producción de conocimiento, formación ciudadana y construcción de sentidos colectivos.

En este escenario, el Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) desarrolla desde 2022 una política institucional destinada a la reconstrucción y reparación histórica de los legajos de integrantes de la comunidad universitaria que fueron víctimas del terrorismo de Estado. Esta iniciativa se inscribe en una perspectiva que entiende la memoria, la verdad y la justicia como dimensiones constitutivas de la vida universitaria y

no como acciones excepcionales o conmemorativas. En este sentido, resulta pertinente recuperar la reflexión de Jelin (2002), quien advierte que: “La urgencia de trabajar sobre la memoria no es una inquietud aislada de un contexto político y cultural específico. Aunque intentemos reflexiones de carácter general, lo hacemos desde un lugar particular: la preocupación por las huellas de las dictaduras que gobernaron en el Cono Sur de América Latina entre los años sesenta y la década de los ochenta, y lo elaborado en los procesos posdictatoriales en los años noventa”. Estas preocupaciones continúan interpelando a las universidades públicas y plantean nuevos desafíos en torno a la transmisión del pasado reciente y la defensa de los consensos democráticos.

La presente ponencia analiza la experiencia de implementación de esta política de reparación documental, entendiendo que la restitución de legajos constituye una herramienta de institucionalización de los derechos humanos que articula investigación histórica, intervención archivística y reparación simbólica.

La construcción de una política universitaria de reparación

La restitución de legajos en la UNR se formalizó, por iniciativa del Área de Derechos Humanos y del Consejo Académico de Derechos Humanos, a partir de la aprobación del Programa de reconstrucción y reparación histórica y rectificación de legajos de integrantes de la comunidad universitaria que fueron víctimas del terrorismo de Estado mediante la Resolución del Consejo Superior N° 727/2022. Posteriormente, la institución aprobó el Protocolo de búsqueda documental para la reparación histórica de integrantes de la comunidad universitaria víctimas del accionar represivo ilegal del Estado argentino durante el período 1968-1983, estableciendo procedimientos comunes para todas las unidades académicas.

La aprobación de este marco normativo permitió dar continuidad y alcance institucional a experiencias de memoria previamente desarrolladas por diversas facultades y escuelas medias de la universidad. La existencia de homenajes, investigaciones y actos de restitución impulsados en distintos momentos evidenciaba un compromiso más bien disperso y desarticulado al interior de la institución. En ese sentido, la creación de un programa específico y de un protocolo común significó la posibilidad de construir criterios compartidos y consolidar una política universitaria integral.

Este programa va más allá de la memoria conmemorativa, porque no se trata solo de recordar lo ocurrido, sino impulsar una “memoria del por-venir”, tal como sugiere Arfuch (2014). Dicha

política implica reconocer que la memoria no puede depender exclusivamente de iniciativas individuales ni de coyunturas favorables. Requiere estructuras permanentes, decisiones políticas, recursos institucionales y mecanismos de coordinación que garanticen su sostenibilidad en el tiempo. De este modo, la reparación documental expresa en su resolución 727 (2022) del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario: “Que con el material obtenido se construirá memoria institucional que permita historiar los hechos que marcaron la vida universitaria durante el Terrorismo de Estado y consolidar la institucionalización de los derechos humanos con una perspectiva transversal del conocimiento”.

Los archivos como espacios de memoria institucional

La experiencia desarrollada por la UNR coloca a los archivos universitarios en el centro de la política de memoria. Los legajos constituyen documentos administrativos producidos por la propia institución, pero también representan testimonios materiales de trayectorias académicas, laborales y militantes atravesadas por procesos históricos complejos.

Durante ese período parte de nuestra comunidad sufrió interrupciones en sus estudios, desvinculaciones laborales o ausencias definitivas sin referencia alguna a las condiciones de persecución política que las provocaron. La

represión estatal produjo la desaparición, el asesinato o el exilio de cientos de personas. Esto también implicó una consecuencia en los registros institucionales. Muchas de las trayectorias de quienes integraron la institución quedaron fragmentadas o invisibilizadas en los documentos oficiales.

La reparación documental tiene por finalidad rectificar esos registros, mediante la incorporación de información que permita dejar constancia de las verdaderas causas que interrumpieron el vínculo de esas personas con la universidad. Esta acción trasciende la mera corrección administrativa y adquiere una dimensión ética y política: reconoce institucionalmente a las víctimas y restituye su pertenencia a la comunidad universitaria. En el segundo artículo del anexo del protocolo 050 (2023) “se entiende por reparación documental el acto administrativo de desagravio y reparación en el que se deja constancia que las personas que integraban los claustros de nuestra comunidad universitaria no dejaron de ir a trabajar, renunciaron, dejaron de ir a estudiar o fallecieron por su propia voluntad, sino porque fueron detenidas, desaparecidas, asesinadas y/o forzadas a abandonar sus puestos de trabajo o lugares de estudio debido a la persecución o a los crímenes de lesa humanidad que la maquinaria del terrorismo estatal organizó durante el período comprendido entre 1968-1983”. En este sentido, los archivos dejan de ser entendidos únicamente como depósitos documentales para convertirse en espacios de producción de memoria. Estas acciones permiten recuperar historias, reconstruir trayectorias y generar nuevas formas de transmisión del pasado reciente hacia las generaciones actuales.

Investigación, reconstrucción y reparación

La implementación de esta política exigió el desarrollo de procesos de investigación que combinaron la búsqueda documental con la reconstrucción histórica. El trabajo con archivos universitarios presentó desafíos vinculados al deterioro, la dispersión o la ausencia de documentación, producto tanto del paso del tiempo como de las transformaciones institucionales atravesadas en la universidad durante las últimas décadas.

Frente a estas dificultades, el protocolo aprobado por la UNR prevé la incorporación de diversas fuentes complementarias para acreditar la pertenencia de las personas a la comunidad universitaria. Entre ellas adquieren relevancia los testimonios de familiares, compañeros y compañeras, integrantes de organismos de derechos humanos y miembros de las distintas unidades académicas.

La reciente aprobación de un instrumento institucional destinado a validar testimonios como medio de acreditación representa un avance significativo en este proceso. La medida amplía las posibilidades de reparación para aquellos casos en los que la documentación administrativa ha desaparecido o resulta insuficiente, reconociendo el valor de las memorias sociales como fuente legítima para la reconstrucción histórica.

La combinación entre investigación documental y recuperación testimonial permite comprender que

la reparación no consiste únicamente en corregir registros existentes, sino también en reconstruir trayectorias individuales y colectivas afectadas por la violencia estatal. Cada legajo reparado expresa una historia singular, pero también forma parte de una memoria colectiva que la universidad asume como propia.

La política de restitución de legajos se apoyó en antecedentes desarrollados por distintas unidades académicas desde fines de la década de 1990 y adquirió una nueva escala a partir de la aprobación del programa y del protocolo institucional. Como resultado de este proceso, la Universidad Nacional de Rosario alcanzó la reparación de 135 legajos correspondientes a integrantes de su comunidad víctimas del accionar represivo ilegal del Estado, de los cuales 83 fueron restituidos con anterioridad a la implementación de la política integral impulsada por el Área de Derechos Humanos.

Entre esos antecedentes se destaca la experiencia de la Facultad de Ciencias Agrarias, que en 1999 restituyó los legajos de cuatro integrantes de su comunidad. Más de dos décadas después, la Facultad de Humanidades y Artes llevó adelante un amplio proceso de reparación documental que alcanzó a 78 personas, mientras que la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas concretó en 2022 la restitución de un nuevo legajo.

Desde la puesta en marcha de los instrumentos institucionales se restituyeron 52 legajos más en distintas facultades y escuelas medias dependientes de la UNR. En diciembre de 2023, una acción conjunta entre la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y el Instituto

Politécnico Superior “General San Martín” posibilitó la reparación de legajos. Durante 2024 se sumaron nuevas restituciones en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño; la Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín”; las facultades de Ciencias Económicas y Estadística, Derecho y Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; así como una nueva instancia impulsada por la propia Facultad de Derecho. A ellas se incorporó posteriormente la Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín” de Casilda, ampliando el alcance territorial e institucional de esta política.

Más allá de su dimensión cuantitativa, este recorrido permitió consolidar criterios comunes de actuación, fortalecer la articulación entre unidades académicas y áreas de gestión. Como plantea Godoy (2020), los trabajos de memoria se encuentran siempre en proceso, abiertos, inacabados y en permanente diálogo con el presente. El programa de restitución de legajos expresa ese carácter dinámico y continuo, ampliando progresivamente su alcance en distintas dependencias de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se desarrollan tareas de investigación, relevamiento y reconstrucción documental en las facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y Odontología, con vistas a futuras restituciones que permitan seguir profundizando las políticas institucionales de memoria, verdad y justicia.

Desafíos actuales y reflexiones finales

La política de reparación documental adquiere una relevancia particular en el contexto actual. Las disputas contemporáneas en torno a la memoria evidencian que los consensos construidos durante décadas requieren ser permanentemente reafirmados mediante acciones institucionales concretas. Las universidades públicas ocupan un lugar estratégico en este escenario debido a su capacidad para producir conocimiento crítico, promover el debate democrático y contribuir a la formación ciudadana.

Por un lado, las restituciones de legajos adquieren una dimensión pedagógica fundamental ya que permiten acercar a las nuevas generaciones las historias de quienes formaron parte de la comunidad universitaria y sufrieron las consecuencias del terrorismo de Estado.

Por otro lado, su dimensión archivística constituye una experiencia que evidencia cómo las políticas de memoria pueden incorporarse de manera estable a las estructuras universitarias. La construcción de marcos normativos como la aprobación de programas, protocolos y procedimientos específicos permitió transformar iniciativas dispersas en una política sostenida y transversal, capaz de involucrar a distintas unidades académicas y generar mecanismos permanentes de investigación, reparación y transmisión.

En este sentido, la reparación documental se convierte en una forma concreta de institucionalizar

los derechos humanos en la vida universitaria. A través de la recuperación de archivos, la reconstrucción de historias y el reconocimiento de las víctimas del terrorismo de Estado, la universidad preserva su pasado y reafirma una declaración de principios fundada en la defensa de la democracia y la memoria, asumiendo la responsabilidad de estar a la altura de los desafíos históricos que atraviesan nuestro presente.

Referencias

- Arfuch, L. (2014). "Autobiografía, memoria e historia. Clepsidra". *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1, 68-81.
- Godoy, G. (2020). *Sistematización de la experiencia del Programa "Reparación, digitalización y preservación de legajos de estudiantes, graduados y trabajadoras de la UNLP víctimas del terrorismo de Estado"*. Especialización en Gestión de la Educación Superior, Instituto de Investigaciones en Educación Superior-IIES. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115279>.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Universidad Nacional de Rosario. Resolución C.S. Nº 727/2022. Programa de reconstrucción y reparación histórica y rectificación de legajos de integrantes de la comunidad universitaria que fueron víctimas del terrorismo de Estado.
- Universidad Nacional de Rosario. Resolución C.S. Nº 050/2023. Protocolo de búsqueda documental para la reparación histórica de integrantes de la comunidad universitaria víctimas del accionar represivo ilegal del Estado argentino.

¿La Universidad en la cárcel?

Matías Finucci Curi

pece@fhaycs.uader.edu.ar

Marcelo Gastón Peralta

matiasf_81@hotmail.com

Moisés Ángel Medrano

matiasfinuccicuri@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Universidad - Cárceles - Internacionalización

Introducción

Dos estudiantes universitarios enmarcados en el Programa “La Facultad de Humanidades en contextos de encierro” (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos) participaron del Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) en su formato remoto. Uno de ellos, estudiante del 2º año del Prof. de Historia, cursó Historia de los Estados Unidos del profesorado homónimo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Méjico). El otro, estudiante del 2do año del Prof. De Psicología, cursó los espacios Violencia de género en el mundo del trabajo, Lo humano en tiempos de apocalipsis zombies y Pluralismo religioso y sentido de la vida, de la Universidad del Rosario, de Bogotá, Colombia.

En el artículo se comparten los balances y reflexiones tanto en lo pedagógico como en lo institucional que nos dejó esta primera experiencia intramuros del PILA en nuestra Facultad. En un contexto de ataque frontal a la educación universitaria por parte del Gobierno Nacional, la internacionalización de la educación superior está siendo una apuesta muy fuerte de muchas

Universidades como herramienta para fortalecer los derechos de la educación y potenciar los roles mismos de la Universidad en materia de enseñanza, extensión e investigación. Pero, por sobre todo, para proteger y potenciar los derechos de los y las estudiantes.

La internacionalización de la educación superior incorpora una dimensión internacional e intercultural a los propósitos educativos buscando incrementar la calidad de la educación, y se los concreta a partir de políticas públicas reales para cuya materialización se articulan esfuerzos y recursos de diversos orígenes.

Pero más allá de los beneficios, desafíos y tensiones que un programa como el PILA puedan suponer en sí mismo, aquí incorporamos otra dimensión -la del encierro carcelario y punitivo- con el fin de ponderar dichos beneficios, desafíos y tensiones en el marco de un programa educativo destinado específicamente a estudiantes en situación de encierro. En este sentido, es importante subrayar la colaboración de ambos estudiantes en la redacción de este artículo en el cual se plasman sus impresiones en virtud de sus trayectorias como estudiantes intramuros. Se revisan aquí

los beneficios de la experiencia, así como las barreras que se encontraron -y que se pudieron desarticular-, dejando abiertas algunas preguntas en torno a cómo instancias de este tipo pueden impactar en las trayectorias educativas individuales y en las propuestas educativas institucionales.

La educación como dimensión de cercanía

Dentro de la cárcel, el PILA se condensó en una estructura colaborativa. La gran virtud de este Programa estuvo dada por la capacidad de disputar la dinámica de gobernabilidad de la cárcel ofreciendo otros modos de pensar los espacios y las intervenciones.

Es importante tener en cuenta que la lógica punitiva y securitaria es el factor organizador de lo carcelario, núcleo del Penitenciarismo. Todo lo que se hace o deshace se argumenta en función de la seguridad, premios o castigos, subordinando muchas veces la noción de derecho a los supuestos objetivos resocializadores (Zaffaroni, 2011). En una clara tensión entre los fines declarados y los fines reales, la cárcel se presenta como un organismo que busca reeducar al sujeto a través de diversas intervenciones (educación, religión, trabajo, etc.) aunque en la práctica ejerza un rol de depósito temporario de sujetos (Sozzo, 2008), tránsito que se ha hecho explícito y que ya no busca camuflarse a través de matices discursivos.

Esta lógica es la que se ve tensionada en el espacio educativo universitario al que asisten los estudiantes detenidos. Disputa que no surge de manera natural sino porque es otro organismo ajeno el que la convoca. La Universidad va al encuentro de esta población con una propuesta enfocada en la garantía y promoción de los derechos educativos, rechazando de plano la idea de resocialización y haciendo pie en el ahora, la dignidad y la construcción de la subjetividad a partir de espacios colectivos.

En todo este contexto, los estudiantes remarcaban que lo interesante del PILA fue cómo se transformó en una arena colaborativa en la cual, para su éxito, debieron estar presentes docentes de la Facultad, coordinadores educativos del Servicio Penitenciario, personal técnico del Servicio Penitenciario (electricistas, técnicos en computación), como así también garantizar algunos recursos, como computadoras o acceso a internet, y trabajar en la gestión administrativa ya sea para resolver conflictos suscitados en el trayecto como para conseguir autorizaciones de parte del Juzgado de Ejecución de Penas.

Entonces, la educación aparece como un elemento de cercanía, de articulación entre organismos que expresan y detentan finalidades distintas pero que logran construir un espacio distinto que no es plenamente penitenciario y en el que el derecho a la educación es el eje central. Así como los programas universitarios intramuros logran construir un espacio físico dentro del cual se difuminan las lógicas de pabellón y las jerarquías entre presos instalando una equiparación en tanto todos son estudiantes, el PILA operó reforzando esa lógica pero ahora llevándola al

vínculo institucional. No es que antes no existiera tal diálogo, no obstante debemos resaltar que hubo un factor novedoso: el acceso a internet para generar un vínculo internacional con otras universidades y promoviendo el intercambio y el trabajo grupal sincrónico y asincrónico otros/as estudiantes.

Al decir de los estudiantes protagonistas, el intercambio cultural generado en la experiencia supuso un impacto significativo en el desarrollo personal y profesional al permitir el intercambio de miradas regionales acerca de problemáticas comunes. Pero además, el contacto con estudiantes de otras regiones sumó fortalezas a uno de los desafíos más grande que tiene la educación en cárceles que es la toma de conciencia del ser estudiante en detrimento del ser-presos. En aquel proceso de desubjetivización que produce el Penitenciarismo, según los estudiantes el PILA les permitió ponderar con más claridad sus trayectorias académicas, los desafíos que vienen enfrentando y los resultados que han logrado.

Las paradojas del encierro

Hablar de construcción de lazos de ampliación dentro de la cárcel parece un sinsentido. Sin embargo, no es el penitenciarismo el que lo genera, sino la Universidad que llega traccionando hacia otra dirección esa fuerza de lo penal. En una institución tan restrictiva, que mancipla las subjetividades y anula las autonomías, el tejido de lazos debe ser necesariamente obra de otras instituciones.

El PILA permitió ampliar esas trazas vinculares definidas a partir de lo educativo llevándolos hacia articulaciones con otras universidades de otros países. Nociones como autonomía, autogestión y previsibilidad, que al decir de los estudiantes fueron sustanciales en la experiencia de intercambio remoto, son completamente ajenas a lo carcelario. Los espacios educativos logran reparar aquellos márgenes subjetivos que el encierro rompe cuando instala una sospecha perenne sobre todos los sujetos derivando en la negativa como política institucional.

El intercambio remoto con universidades de otros países permitió correr un poco más los límites a la educación, los cuales no sólo provienen de la lógica penal sino de otras dimensiones. Las brechas tecnológicas o económicas suelen recaer negativamente sobre ciertos sectores sociales, entre los que está la población privada de libertad. La inversión en recursos que las universidades realizan para sostener un programa como el PILA, al articularse con programas educativos en cárceles, permiten correr un poco más esas fronteras, achicar brechas y potenciar lo conseguido. En una suerte de metáfora, la red de internet necesaria para garantizar la participación en el intercambio remoto se materializó en una red real y concreta entre organismos y universidades extranjeras que -creemos- se sostendrán en el tiempo, abriendo la posibilidad a la planificación propuestas educativas de participación mutuas.

Hace muchos años, Francisco Scarfó nos hablaba de la importancia de la trabajar para la adaptabilidad y la accesibilidad de la educación en el contexto

carcelario (Scarfó, 2006), planteo que sigue siendo un estandarte de lucha para docentes y estudiantes en contextos de encierro. Hoy, la pregunta gira y cuestionamos si no es la cárcel la que debe adaptarse a los derechos educativos.

Referencias

- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Memoria Académica, Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. Consultado el 05/06/2026. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=dyc=tesisyd=Jte400>.
- Sozzo, M. (2008). "Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión-depósito' en Argentina". *Revista Jura Gentium*. Disponible en <https://www.juragentium.org/topics/latina/es/sozzo.htm>.
- Zaffaroni, E. (2011). *La cuestión criminal*. Planeta.

La accesibilidad como política de DDHH

Un recorrido situado e institucional: desafíos desde la discapacidad hacia la convivencia en la diversidad

Romina Sarti

rominasarti@gmail.com

Miriam Bidyeran

mbidyeran@hotmail.com

Shirli Hebe Calandra

shirlicalandra@gmail.com

Betina Paola Peppino Coppini

betinapeppino@gmail.com

Victoria Belén Luque

luquevictoria4@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Accesibilidad - Diversidad - Derechos Humanos

Introducción

Este relato nace del deseo de compartir la pregunta que viene guiando nuestra experiencia en la cotidianeidad de la gestión en la Dirección de Inclusión y Accesibilidad de la Universidad Nacional de Rosario (UNR): ¿qué significa, en la práctica concreta, que la universidad sea accesible y diversa?

Esta no es una pregunta retórica. Es una pregunta que nos interpela cada vez que una trayectoria estudiantil colisiona con una barrera que no detectamos o que no pudimos derribar; cada vez que un marco legal impoluto se desgrana frente a la dualidad de iure y de facto; y como esto atraviesa e impacta las subjetividades de quienes transitan la universidad. No es nuestra intención compartir un catálogo de buenas prácticas, sino una bitácora, un registro institucional situado de cómo fue cambiando nuestra mirada sobre la inclusión: un recorrido que comenzó centrado en la discapacidad y fue ampliándose hacia una concepción más abarcativa de la diversidad y accesibilidad. Un recorrido que actualmente está siendo erosionando por las políticas de la derecha, que ponen en disputa lo que antes era un piso ganado.

Inicios de la Dirección

La Dirección de Inclusión y Accesibilidad de la UNR desde 2019 se encuentra alojada en el Área de Derechos Humanos de la UNR. El marco de referencia es el modelo social de la discapacidad, con perspectiva en derechos humanos, anclado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006); que rompe con las concepciones y miradas médico-rehabilitadoras sobre la discapacidad. Esta ya no es entendida como un problema individual, sino como el resultado de la interacción entre las personas con discapacidad (PcD) y las barreras que producen los entornos. Este posicionamiento se articula, asimismo, con los principios sostenidos por la Declaración de Córdoba (Congreso Internacional de las Universidades Públicas [CIUP], 2022), que reafirma el compromiso de las universidades públicas latinoamericanas con la inclusión, la accesibilidad y la democratización del derecho a la educación superior. Este posicionamiento nutrió el armado, el diseño y la implementación de diferentes acciones como: el Programa de Acompañamiento Pedagógico Institucional,

el Programa de Accesibilidad Académica, la Diplomatura en Discapacidad y Derechos Humanos, las capacitaciones docentes y no docentes, el trabajo con la comunidad Sorda, las acciones vinculadas al cupo laboral para PcD. Cada uno de estos dispositivos lo fuimos construyendo atendiendo a requerimientos puntuales de estudiantes, trabajadores, áreas de gestión de manera simultánea, por momentos con tensión, pero no por ello en detrimento de la convicción que nos moviliza en nuestra labor.

Aprendizajes en el territorio

Sin embargo, ningún diseño institucional resiste intacto el encuentro con la realidad. Uno de los aprendizajes más importantes de estos años es que las trayectorias reales de los y las estudiantes no se ajustan a los protocolos que las instituciones imaginan para ellas. Las trayectorias interrumpidas, los cambios de carrera, las demandas que llegan cuando los recursos ya no están disponibles, los casos que no encajan en ninguna categoría prevista: la inclusión efectiva requiere anticipación, no gestión de urgencias. La Universidad como institución que aloja requiere de un trabajo previo en el cual se trabajan los apoyos requeridos para el estudiantado. Eso incluye el trabajo con docentes, con el personal nodocente, con las áreas de gestión, con los equipos técnicos. La anticipación no es un detalle, es una decisión institucional que abraza o expulsa. En todo el trabajo resultó fundamental la articulación

con las Organizaciones de la comunidad como Asociación Civil de Sordos de Rosario (ACSoR), Círculo Social, Cultural y Deportivo para Personas Sordas Asociación Civil de Rosario, TGD Padres TEA Rosario, entre otros; entendiendo que la universidad no tiene todo el saber: el diálogo de saberes es esencial para tejer una red suficientemente sólida para sostener a quien/es lo requieran.

Pasaje de la inclusión a la accesibilidad

Durante mucho tiempo, en la Dirección de Inclusión y Accesibilidad, el término inclusión fue el eje de la gestión. Trabajar desde esta perspectiva era nombrar un horizonte legítimo: las PcD ejercían su derecho a estar, a participar, a formar parte de. Sin embargo, con el tiempo, en reuniones de trabajo, en conversaciones, analizando lecturas e intercambiando pareceres, en las articulaciones concretas, el término empezó a generar ciertas tensiones. “Incluir” supone, en su gramática, un adentro y un afuera: hay un espacio que existe, con sus normas y sus formas, y hay personas que estaban afuera y a quienes se va a “meter adentro”. La pregunta que esa lógica no se hace es si el adentro estaba bien diseñado; si sus normas son justas; si sus formas de enseñar y aprender contemplan la diversidad de quienes podrían habitarlo. La noción de accesibilidad desplaza el problema: ya no se trata de incluir personas a espacios que no fueron pensados para ellas, sino

de diseñar espacios que puedan ser habitados por todas las personas desde el inicio. No es una adaptación posterior: es un criterio de diseño. Y en tanto criterio, interpela a toda la institución -no solo a quienes trabajan en inclusión- porque la accesibilidad o es responsabilidad colectiva o no es. Este corrimiento nos llevó también a revisar los límites del campo de acción de la Dirección. Si la accesibilidad es una condición del entorno y no una característica de las personas, entonces el trabajo de la Dirección no puede limitarse a acompañar a quienes tienen una discapacidad. Tiene que poder interpelar las condiciones institucionales que producen barreras para cualquier persona: barreras físicas, comunicacionales, pedagógicas, actitudinales. Este desplazamiento -que estamos transitando, no que hemos completado- es también una toma de posición frente a lógicas institucionales que tienden a circunscribir la accesibilidad a una oficina, a delegar la responsabilidad en quienes tienen discapacidad para que la reclamen, y a entender los apoyos como excepciones costosas en lugar de condiciones básicas de justicia educativa.

La ampliación de la mirada: diversidad como horizonte en construcción

La Dirección fue ampliando su mirada hacia la diversidad en sentido más amplio: entendiendo la “discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana” (ONU, 2006, p.5). En este corrimiento no hay una negación de la discapacidad,

sino que hay una expansión hacia la diversidad. Bajo esta concepción, la Dirección comenzó a incorporar en sus reflexiones dimensiones de la diversidad que el enfoque inicial centrado en discapacidad no nombraba explícitamente: la discriminación por edad y sus efectos sobre los trayectos de estudiantes adultos, la diversidad corporal y las violencias que los entornos producen sobre cuerpos no normativizados. Nombrar esto como horizonte en construcción es una decisión consciente. No tenemos programas consolidados en todas estas dimensiones. Construirlo requiere tiempo, recursos, formación y, sobre todo, voluntad política sostenida -que es exactamente lo que los contextos regresivos actuales ponen en tensión.

Convivencia en la diversidad como apuesta institucional

Si hubiera que nombrar en una frase el lugar al que este recorrido nos fue llevando, sería este: la apuesta por una convivencia en la diversidad como proyecto institucional. No se trata de “tolerar” las diferencias ni de visibilizarlas en fechas conmemorativas. Se trata de construir una universidad donde la diversidad sea condición normal de la vida institucional: donde distintas formas de estar, de aprender, de comunicarse y de existir puedan cohabitar sin que unas tengan que adaptarse permanentemente a las otras. Eso requiere transformaciones en múltiples dimensiones: en la infraestructura física, en los materiales y

plataformas, en las prácticas docentes, en los procesos administrativos, en la cultura institucional. Estas transformaciones dialogan, además, con los lineamientos generales trazados por la propia universidad a través de su Agenda 2030 (Universidad Nacional de Rosario, s/f), concebida como una hoja de ruta institucional a diez años que atiende a la diversidad y heterogeneidad de disciplinas, comunidades y territorios, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la ONU. Requiere también una disposición a la revisión permanente: preguntarse incluso qué barreras estamos produciendo sin advertirlo. La Dirección de Inclusión y Accesibilidad se entiende a sí misma como un espacio desde el cual impulsar esas transformaciones: no como el único responsable de la accesibilidad universitaria, sino como un actor que articula, forma, interpela y acompaña a los distintos actores institucionales en ese proceso.

Consideraciones finales

Este relato no tiene un cierre triunfal. Tiene una convicción y muchas preguntas abiertas. La convicción es que la accesibilidad no es un estado que se alcanza sino una práctica que se sostiene: requiere recursos, voluntad política, formación continua y, sobre todo, la disposición a escuchar lo que las trayectorias de las personas que transitan la universidad vienen mostrando todo el tiempo. Sostenemos este trabajo en un momento en que los derechos conquistados no

pueden darse por garantizados. Las políticas de ajuste y desfinanciamiento de lo público impactan de manera desproporcionada sobre quienes más dependen de las condiciones institucionales para poder estudiar: estudiantes con discapacidad, estudiantes que trabajan, estudiantes que cuidan, estudiantes cuyos cuerpos y formas de aprender no se ajustan a la norma. En ese contexto, apostar por la accesibilidad como política de derechos humanos no es una declaración de principios: es una resistencia concreta. Las preguntas que nos quedan son las que cualquier gestión honesta se hace: ¿estamos llegando a tiempo? ¿A quiénes todavía no llegamos? ¿Qué barreras seguimos produciendo sin verlas? Compartir este recorrido en un espacio como este encuentro es también una forma de hacer esas preguntas en voz alta, con la esperanza de que otras instituciones que transitan caminos similares puedan reconocerse en ellas, y de que el intercambio contribuya a construir -y defender- una educación superior más justa para todas las personas.

Referencias:

- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Congreso Internacional de las Universidades Públicas (2022). *Declaración de Córdoba*. <http://dspace.udp.unr.edu.ar/handle/Rep-UDUAL/1735>.
- Universidad Nacional de Rosario (s/f). *Plataforma UNR 2030*. <https://2030.unr.edu.ar/documentacion>.

La institucionalización de los derechos humanos en las Universidades Nacionales

De la incorporación al plan de estudios a la creación de centros de derechos humanos

Pablo Damián Colmegna

pcolmegna@docentes.unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Introducción

Desde el retorno a la democracia, la educación de derechos humanos en los estudios superiores ha ido en incremento y su extensión constituye un desafío continuo. Con la creación de nuevas universidades nacionales también se amplió la presencia de la asignatura en los planes de estudio, aunque su consolidación sigue siendo un desafío. En paralelo, las altas casas de estudios comenzaron a crear centros e institutos de derechos humanos para centralizar el pensamiento y la vinculación de la universidad en esos temas, de manera tal de garantizar que la política de derechos humanos sea un “horizonte de sentido” permanente y no algo coyuntural.

En este breve trabajo se propone explorar tanto la manera en que los derechos humanos ingresaron en el plan de estudios de las universidades y su posterior consolidación institucional a partir de la creación de centros e institutos de derechos humanos. Sobre este último punto, se analizan las actividades que desarrollan y cómo se vinculan con los problemas de la agenda de derechos humanos. Por la reducida extensión del trabajo, me enfocaré

en tres de ellos: el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata.

La educación en derechos humanos en Argentina

Con la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 los Estados acordaron que son el ideal común que debe promoverse mediante la enseñanza y la educación.

Con el retorno a la democracia en 1983 Argentina asumió un férreo compromiso con la protección y promoción de los derechos humanos. Luego de ratificar una serie de tratados de derechos humanos, la reforma constitucional de 1994 otorgó jerarquía constitucional a una serie de instrumentos de derechos humanos y estableció el procedimiento para que otros tratados alcancen ese estatus a futuro.

Palabras clave:

Enseñanza - Derechos Humanos

Institucionalización - Cultura Democrática

El clima de entusiasmo democrático llevó a la UBA a ser pionera en la incorporación del lenguaje de derechos humanos y la incluyó como asignatura obligatoria en 1986. En palabras de Mónica Pinto, “todas las unidades académicas hicieron suya la tarea de derechos humanos”.

Además de la UBA, la educación superior argentina se compone de otras universidades, públicas y privadas. Hasta el año 1970 existían 10 universidades nacionales, número que se fue ampliando en sucesivas oleadas: 1971-1974 (13 universidades), 1989-1995 (10 universidades), 2007 (19), 2014 (6) y 2015 (4).

Así, explica Ronconi que de las 70 universidades que enseñan la carrera de Abogacía (tanto públicas como privadas), solo 34 han incorporado la asignatura Derechos Humanos en su plan de estudios, ya sea de cursada obligatoria u optativa. En 25 de estas 34 universidades la asignatura Derechos Humanos es de cursada obligatoria. De esta manera, existe un gran número de universidades que aún no contemplan la educación en derechos humanos en su curricular.

Por otro lado, la educación en derechos humanos no se agota solo con la inclusión de la asignatura en el plan de estudios. Ronconi explica que muchos de los desafíos que se presentan se vinculan con la enseñanza dogmática, parcializada, positivista y el poco espacio de debate para el estudiantado.

La creación de centros e institutos universitarios de derechos humanos

A fin de consolidar la política institucional universitaria de derechos humanos, la creación de Centros e Institutos de derechos humanos en las universidades permite un abordaje integral de la temática que institucionaliza la cultura de derechos humanos. Como se verá a continuación, los Centros e Institutos de Derechos Humanos favorecen la creación de redes con otras instituciones, universidades y expertos, permiten una capacitación específica para los estudiantes, contribuyen a la discusión de problemas actuales a partir de la celebración de jornadas, eventos, mesas de debate y son fundamentales en la difusión y promoción de los derechos humanos mediante la realización de publicaciones y estudios de investigación.

A continuación, se analizan tres centros/institutos de derechos humanos para comprender el alcance de sus atribuciones y la importancia que revisten en la consolidación de una cultura universitaria de derechos humanos.

El Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho - UBA

El Centro de Derechos Humanos (CDH) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) fue creado oficialmente el 23 de abril de 2015, por resolución del Consejo Directivo y a propuesta de la Dra. Mónica Pinto. Su fundación representa la consolidación de un camino

institucional iniciado tras el retorno a la democracia en 1983, que incluyó hitos como la incorporación obligatoria de la materia en 1986, las prácticas profesionales en organizaciones de la sociedad civil y la participación en certámenes internacionales. Su objetivo principal es promover la investigación, la educación y aportar herramientas para el ejercicio profesional con perspectiva de derechos humanos.

Para lograr una formación académica y jurídica integral, el CDH implementa diversos programas prácticos que conectan a estudiantes y graduados con la realidad profesional y con expertos de la materia. Entre sus iniciativas destacan el Programa de Mentorías, que vincula a alumnos con activistas del área, y la Clínica Jurídica de Derecho Internacional de los DDHH para el trabajo en casos reales. Asimismo, fomenta la especialización a través de concursos de alegatos jurídicos y diplomaturas en Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales y en Derecho a la Libertad de Expresión.

Además de la docencia, el Centro funciona como un puente de debate público y vinculación territorial entre la academia, otras universidades y organizaciones de la sociedad civil. Con este fin, desarrolla investigaciones sobre temas de coyuntura y organiza encuentros con referentes del sector. Finalmente, toda esta labor se visibiliza y se pone a disposición de la comunidad a través de informes anuales, boletines informativos y un podcast institucional.

El Instituto de Derechos Humanos de la UNLP

El Instituto de Derechos Humanos se desarrolla en el ámbito científico-académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Con más de dos décadas de trayectoria, este espacio está dedicado al estudio, la investigación, la difusión y la educación en la disciplina. A lo largo de los años, el instituto ha consolidado su labor de producción académica hasta convertirse en un centro de referencia internacional en la materia.

Desde sus orígenes, el instituto implementó procesos formativos dirigidos a estudiantes, docentes e investigadores de la propia facultad. Tras una etapa de consolidación institucional, estas actividades educativas se expandieron hacia otras unidades académicas de la UNLP, así como a diversas entidades educativas universitarias y no universitarias. De forma complementaria, el centro comenzó a brindar asistencia y capacitación a organizaciones no gubernamentales de la región.

En la actualidad, uno de sus pilares básicos es la prestación de servicios, asistencia y capacitación a agencias estatales de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, tanto a nivel nacional, provincial como municipal. Para potenciar este alcance, el instituto mantiene alianzas con organizaciones internacionales, organismos públicos y universidades extranjeras, complementando su propuesta con programas permanentes de pasantías, visitantes especiales y estancias de investigación para estudiantes y activistas del exterior.

El Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa

Creado originalmente en 1997 como Centro de Derechos Humanos, el actual Instituto de Justicia y Derechos Humanos (IJDH) “Eduardo Luis Duhalde” de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) adoptó su denominación y estructura actual en 2017. Su enfoque institucional combina de manera integral la investigación, la enseñanza y la acción en el territorio. Para ello, cuenta con un nutrido plantel de docentes e investigadores, y organiza diversas actividades académicas y comunitarias como congresos, talleres, jornadas, prácticas restaurativas y encuentros con organizaciones de la sociedad civil.

En el ámbito educativo, el IJDH coordina el Seminario de Justicia y Derechos Humanos, una asignación obligatoria establecida por resolución para todas las carreras de la UNLa. Asimismo, el instituto articula su propuesta académica con las carreras de grado y posgrado dictadas por el Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la universidad, las cuales incluyen la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, la Especialización en Migración y Asilo, así como la Maestría y el Doctorado en Derechos Humanos.

El instituto cuenta con diversas publicaciones e informes basados en líneas de investigación clave como Memoria, Verdad y Justicia; Violencia Institucional; Acceso a la Justicia; Género; y Educación en Derechos Humanos, entre otras. Con el compromiso de hacer efectivos estos derechos, el IJDH trabaja activamente en red con organismos nacionales e internacionales y destacadas redes

universitarias latinoamericanas como el CIN y CLACSO. Además, participa en espacios de consulta, acompaña causas de relevancia social y apoya de forma directa a colectivos en la lucha por sus derechos.

Conclusiones

La institucionalización de los derechos humanos en las universidades nacionales argentinas representa un proceso de maduración democrática. En primer lugar, se ha visto cómo se ha incluido la asignatura en las carreras de abogacía, aunque persisten desafíos para su plena incorporación en todas las universidades y de manera obligatoria. Asimismo, en aquellas casas de estudio que han incorporado la asignatura, la discusión se centra en cómo se enseña la materia y se transmiten los saberes.

En segundo lugar, la política institucional universitaria ha trascendido la mera inclusión de contenidos en los planes de estudio para convertirse en una política institucional integral. A través del análisis de los centros e institutos de la UBA, la UNLP y la UNLa, se evidencia que estas estructuras no solo centralizan la producción de conocimiento, sino que funcionan como “horizontes de sentido” permanentes, garantizando que la perspectiva de derechos humanos sea un eje transversal y no una cuestión coyuntural en la formación superior.

Un aspecto central de esta institucionalización es el rol de estos centros como “puentes” entre la academia y la sociedad al tiempo que permiten superar los desafíos de una enseñanza tradicionalmente dogmática o positivista y aseguran que el lenguaje de los derechos humanos sea un componente central en el perfil de cualquier egresado, independientemente de su disciplina. La creación de estos espacios también garantiza la formación de redes de activismo y cooperación que facilitan una socialización profesional enriquecida por la experiencia de referentes en el campo. Esto se complementa con una sólida política de investigación en áreas críticas como Memoria, Verdad y Justicia, violencia institucional y género, lo que permite que la universidad lidere los debates más urgentes de la agenda social.

En conclusión, la consolidación de una política institucional universitaria en derechos humanos requiere no solo la incorporación de la asignatura sino también el establecimiento de un espacio que institucionalice la cultura de los derechos humanos. De esta manera, las universidades dejan de ser meras transmisoras de teoría para convertirse en actores dinámicos que promueven, defienden y expanden estos derechos en la práctica profesional y en el tejido social.

Referencias

- CDH (2025). *La Enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires*.
- Pinto, M. (2010). “La enseñanza de derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, Año 8, Nº 16, 2010, 9-21.
- Andrade, H. y Pentito, R. (2016). *La Creación de la Universidad Nacional de Moreno y su organización 2010-2013*. UNM editora.
- Ronconi, L. M. (2017). “La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina: desafíos pendientes; Universidad de Chile”. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 5-37.

Democracia, Memoria y Derechos Humanos

Un programa político, académico y de construcción colectiva
de Facultad de Humanidades

Rodrigo Sebastián Solá

sola.rodrigo@gmail.com

Miryam Mercedes Pagano Conesa

paganoconesamiryam@hum.unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta

Palabras clave:

Políticas Universitarias - Memoria

Articulación Intersectorial

Introducción

Con motivo de los 50 años de la última dictadura militar, la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta aprobó en diciembre del año pasado el programa “Democracia, Memoria y Derechos Humanos”, como parte de su compromiso histórico con la defensa de los DDHH y las políticas de Memoria, Verdad y Justicia. El programa se inscribe en esta tradición y apuesta al fortalecimiento de los procesos de conservación documental, la ampliación de bases documentales y la promoción de investigaciones sistemáticas sobre el período.

El origen del programa se relaciona directamente con demandas concretas de organismos de derechos de la provincia de Salta, con quienes la Facultad de Humanidades mantiene un permanente diálogo y articulación, en el marco de la conmemoración de los 50 años del último golpe cívico-militar. Por una parte, desde la Mesa de Derechos Humanos de Salta se planteó la necesidad de contar con un espacio intersectorial de reflexión, visibilización y promoción de vocaciones científicas referidas al trágico pasado reciente. A su vez, la organización HIJOS Salta acercó la posibilidad de

celebrar un convenio con el Ministerio Público Fiscal Federal que implique la recepción en guarda de toda la documentación digital producida en el marco de los juicios de la verdad y de lesa humanidad promovidos por la Unidad Fiscal Federal de Salta, así como el acceso a otros expedientes físicos relacionados para su conservación preventiva, catalogación, digitalización y resguardo de la documentación, en particular del producido en los juicios por la verdad y en las causas de lesa humanidad tramitados en la Provincia de Salta.

A partir de estas inquietudes se trabajó en la creación de un Programa más amplio que contenga un mayor número de acciones sostenidas en el tiempo. La propuesta reivindica la función social universitaria desde un marco contextualizado y crítico, con foco en la lucha por la dignidad y el respeto por los derechos fundamentales (Herrera Flores, 2008). Se sustenta en el marco jurídico vigente, jerarquizado desde 1994 a nivel constitucional al plantearse expresamente la defensa del orden institucional, la promoción de los valores del sistema democrático y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Este trabajo tiene como objetivo exponer el programa como una política universitaria asumida por la Facultad. En este sentido, se da cuenta de los antecedentes y posicionamientos teóricos que llevaron a su implementación en el marco del compromiso de la Facultad de Humanidades con los Derechos Humanos y su trabajo conjunto con los organismos y se describe el alcance y conformación del programa. Asimismo, se dan a conocer las actividades realizadas en el marco de este programa, como también las que se tienen proyectadas.

La UNSa en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia

Para comprender cabalmente el origen del programa, es preciso referir brevemente a algunos hitos de la historia de la Universidad Nacional de Salta. Fue creada el 11 de mayo de 1972 durante la dictadura militar de Lanusse, con la intención de éste de descentralizar y fracturar las luchas estudiantiles y obreras, con el antecedente más importante del Cordobazo en 1969. Sin embargo, en Salta es el movimiento estudiantil y de trabajadores el que demanda la creación de una universidad comprometida con las problemáticas y luchas locales. En abril de 1973, con Hólver Martínez Borelli como rector interventor y con Miguel Ragone como gobernador de la provincia, se funda su anclaje regional, latinoamericano y popular. La gestión de Martínez Borelli imprime en la universidad el compromiso de la creación de ésta como un

instrumento de cambio social y económico. En 1974, en consonancia con la intervención de la provincia y el apartamiento y posterior secuestro y desaparición del gobernador Ragone, el 10 de diciembre de ese año, Martínez Borelli fue apartado de su cargo y la universidad, intervenida. Ya desde ese año, con la explosión de un aula que funcionaba como espacio de reunión de estudiantes, comienza en la UNSa la etapa oscura de violencia que se profundizaría a partir del golpe militar de 1976, con cesantías, cierre de carreras, secuestro y desaparición de docentes, estudiantes y personal administrativo, persecución ideológica y quema de libros. Con el regreso de la democracia, se crea en la universidad una comisión de derechos humanos; ésta publica en 1986 un informe con testimonios sobre el terrorismo de estado en la casa de estudios, con la convicción de que “una de las más eficaces maneras de defender los derechos humanos es denunciando las violaciones contra ellos y de que la universidad tiene el deber de hacer de los mismos un ideal común.” (Adet y Barquet, 2024, p. 272).

Ese compromiso con la defensa de los derechos humanos se sostiene a lo largo del tiempo. Así, en el año 2003, la Universidad crea el Archivo de la Memoria con la finalidad de resguardar, clasificar, disponer de un lugar adecuado de consulta y de asumir el rol de la construcción de la memoria histórica y encomienda a la Facultad de Humanidades “la organización, clasificación de los documentos que integran el archivo” (Res. CS. N° 204/2003), lo que se concreta mediante la Res. H. N° 320/2004. En la Facultad de Humanidades, ese compromiso se traduce, entre otros, en programas, espacios institucionales y compromiso activo con

las realidades locales. En este sentido, se pueden citar a modo de ejemplo, el acompañamiento a pueblos indígenas en defensa del derecho al acceso a la tierra, la recuperación y el reconocimiento de sus territorios, lenguas y culturas; la creación de equipos como la Comisión de Inclusión de la Facultad de Humanidades de Personas con Discapacidad y el Equipo Interdisciplinario para el Abordaje de Violencias de Género y Disidencias; el dictado de una carrera en contexto de privación de la libertad; la inclusión de temas vinculados a los DD.HH. en programas de carreras; la creación de murales alusivos, el apoyo a otras instituciones del medio por la Memoria, la Verdad y la Justicia, la creación de la Especialización y Maestría en Derechos Humanos en el año 2006.

Coordenadas conceptuales del Programa

En los intercambios entre autoridades de la Facultad y organismos de derechos humanos se reflexionó acerca del alcance conceptual del Programa, desde un posicionamiento inicial reducido a políticas de memoria, verdad y justicia, a uno más amplio que incorpora a la democracia como proyecto de vida y a los derechos humanos como eje fundamental en los procesos de lucha por la dignidad humana.

En este sentido, la democracia se relaciona con una práctica plural de control y ejercicio del poder, para lo cual es necesario mantener viva la memoria

reciente y remota. No se reduce a una práctica formal electoralista, sino que implica la defensa de derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales y de identidad. Su ejercicio pleno acarrea la lucha por abrir, conquistar, consolidar y defender espacios políticos de realización democrática de los individuos en todos los órdenes y deberes para alcanzar los bienes necesarios que satisfagan una vida digna. Implica una toma de conciencia respecto a que así como hay quienes luchan por abrir espacios democráticos, también los hay quienes intentan cerrarlos. Así, se constata que los procesos de mayor democratización coinciden con ampliación y distribución de derechos humanos y en los de una democracia de baja intensidad se produce concentración de derechos y exclusión (Pisarello, 2012).

Durante las últimas décadas se produjo una expansión de diversas manifestaciones vinculadas a políticas públicas de Memoria, Verdad y Justicia y de acciones ciudadanas en el mismo sentido (modificaciones en el ordenamiento jurídico, juicios de la verdad, transformación de espacios de represión y vulneración de derechos fundamentales en museos, conmemoraciones, manifestaciones culturales, etc.). Sin embargo, los cambios culturales requieren procesos de larga data para instalarse definitivamente en la mentalidad de la sociedad y es allí donde las instituciones educativas juegan un rol fundamental. Y en muchas ocasiones se atraviesan momentos regresivos, como en el presente, avalado por políticas, discursos y prácticas libertarias desde el gobierno nacional.

Ante las actuales posiciones negacionistas, el programa se entiende como un espacio de lucha y defensa de este posicionamiento académico y político, anteponiendo la verdad histórica y la reivindicación y reforzamiento del sistema democrático, la pluralidad de ideas, el ejercicio de la libertad de expresión, la procuración de la paz y la defensa de los derechos humanos. Pensar en términos de políticas educativas de la memoria desde esta perspectiva, requiere indagar en el pasado y sus huellas en el presente, teniendo en claro tres preguntas centrales: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar (Jelin, 2013).

En este sentido, el objetivo del programa es la generación de un marco institucional para reunir acciones de promoción, reflexión, docencia, investigación, extensión y recuperación de registros documentales referidos a la Memoria, los Derechos Humanos y Democracia, tanto en los años previos de violencia política, durante la última dictadura militar en Argentina, como en las etapas iniciales de los gobiernos democráticos. Se propone articular con los distintos espacios de la Facultad y con otros espacios de la Universidad, como el Museo Histórico, para el fomento y la promoción de políticas sobre Democracia y Derechos Humanos, promover acciones culturales artísticas, impulsar convenios con instituciones educativas, organismos del Poder Judicial de la Provincia y con la Fiscalía de la nación para recopilar y digitalizar material vinculado a los objetivos del programa, dar continuidad al Archivo de la Memoria para el resguardo, sistematización y consulta de documentación en distintos soportes, aportar a la curricularización de los DDHH a partir de la creación de espacios formativos transversales.

Ejes de una construcción colectiva

Las acciones que ya se vienen realizando y se proyectan desde la creación del programa pueden sintetizarse en seis grandes ejes:

Participación activa en actos, marchas y movilizaciones

Esta categoría reúne las acciones de presencia colectiva en el espacio público. Comprende tanto movilizaciones convocadas por los organismos históricos de derechos humanos -como la marcha del 24 de marzo- como actos institucionales en colegios, institutos y unidades carcelarias. Son actividades que afirman la dimensión pública y ciudadana de la memoria.

Intervenciones artísticas y culturales en distintos espacios públicos e instituciones

Agrupar acciones del ámbito del arte y la cultura que producen presencia visual, sonora o performática en plazas, diversos espacios de la universidad, museos y barrios, como forma de construcción colectiva de memoria. La intervención de pañuelos blancos como gesto simbólico colectivo es una de estas acciones. A ellos se suman festivales musicales, instalaciones, tendederos, pegatinas callejeras, una peña y un campeonato de ajedrez.

Muestras, exposiciones, proyecciones de películas y presentaciones de libros

Se trata de actividades centradas en la presentación de imágenes, documentos, películas y libros como soportes materiales de la memoria histórica. Incluye desde muestras documentales con fondos del Museo y el Archivo de la UNSa hasta la exhibición del archivo personal de Lucrecia Barquet, pasando por la proyección de películas y la presentación de libros sobre los hijos del exilio y la censura editorial.

Formación académica en distintos ámbitos

Aquí se agrupan conferencias, talleres, mesas de diálogo, un concurso de ensayos, producción de materiales educativos orientados a la reflexión crítica en ámbitos universitarios y escolares, dictado de tramos formativos en el grado y el posgrado. Abarca desde la discusión historiográfica sobre cómo estudiar la dictadura en perspectiva regional hasta talleres en colegios secundarios y debates sobre economía, filosofía y política durante el período 1976-1983.

Difusión, comunicación y registros

Se trata de actividades a lo largo de todo el año, como una cartelera de renovación periódica con fuentes históricas sobre la dictadura, una serie de podcasts orientados a la enseñanza de la memoria en el aula, y un contradiccionario crítico de derechos humanos publicado semanalmente en redes sociales.

Convenios vinculados a fuentes documentales

Se trata de vinculaciones entre el Ministerio Público Fiscal de la Nación y la Facultad de Humanidades para la recopilación, catalogación, digitalización y resguardo del material producido en los juicios por la verdad y en las causas de lesa humanidad tramitados en la Provincia de Salta.

Apreciaciones finales

El programa “Democracia, Memoria y Derechos Humanos” demuestra que la Universidad Pública no es un actor neutral ni un mero observador de los procesos sociales. En un escenario contemporáneo signado por discursos libertarios, posturas negacionistas y políticas regresivas que intentan erosionar los consensos democráticos, se erige como un espacio de trinchera conceptual y práctica.

A través de una pedagogía de la memoria que cruza la investigación, la conservación documental y el activismo en el espacio público, la Facultad busca no solo custodiar el pasado, sino disputar activamente el sentido del presente y del futuro. A partir de este posicionamiento, el valor estratégico del programa radica en su capacidad de articular ejes de acción concretos que diluyen las fronteras tradicionales entre docencia, investigación y extensión universitaria. Al mismo tiempo, hitos como la preservación y digitalización del archivo documental de los juicios de lesa humanidad en Salta constituyen

un aporte fundamental al patrimonio histórico y a la justicia reparatoria del país.

Las experiencias y la articulación con los organismos de derechos humanos locales evidencian que la co-construcción del conocimiento con el territorio es el camino idóneo para fortalecer una democracia de alta intensidad. Frente a los desafíos y retrocesos culturales del contexto actual, la continuidad y profundización de políticas de memoria con foco en derechos humanos y en los procesos de lucha por la dignidad humana resultan indispensables.

Referencias:

- Adet, R. y Barquet, L. (2024). *La represión en Salta 1970-1983: testimonios y documentos*. Eunsa: Salta.
- Jelin, E., (2013) “Memoria y democracia. Una relación incierta”. *Política / Revista de Ciencia Política*, 51(2), 127-142.
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinvencción de los derechos humanos*. Ed. Atrapasueños: Sevilla.
- Pisarello, G. (2012). “El constitucionalismo social ante la crisis: entre la agonía y la refundación republicano-democrática”. *Revista Derecho del Estado*, Nº 28, enero-junio, 55-75. Universidad Externado de Colombia.

Oficina por la Igualdad de Género Contrás las Violencias y Discriminación “Políticas de género y derechos humanos”

Diez años de experiencia institucional, logros y desafíos para la construcción de una universidad más igualitaria

Paula Luciana Sosa Sanchez

paulalucianasosa19@gmail.com

Natalia Femenia Díaz

nataliafemeniadiaz@gmail.com

Lourdes Melina Rivero

lourdesmelinarivero@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Este trabajo recupera la experiencia de la Oficina por la Igualdad de Género, contra las Violencias y la Discriminación de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), con el propósito de poner en valor su aporte a la construcción de una comunidad universitaria más igualitaria, inclusiva y libre de violencias.

A diez años de su creación, se propone reflexionar sobre el proceso de institucionalización de las políticas universitarias de género, los logros alcanzados, las dificultades que atraviesan su implementación y los desafíos pendientes. El análisis se apoya en la trayectoria de la Oficina, los registros de las situaciones abordadas entre 2021 y 2025 y las acciones de prevención, acompañamiento y formación desarrolladas.

Contexto y creación de la Oficina

La creación de la Oficina se inscribe en un proceso político, social y cultural de creciente visibilización de las violencias por motivos de género en Argentina. La incorporación del femicidio como figura agravada de homicidio mediante la Ley 26.791 y la irrupción del movimiento Ni Una Menos, el 3 de junio de 2015, contribuyeron a reconocer estas violencias como expresión de relaciones sociales desiguales y no como hechos aislados del ámbito privado.

Este proceso también interpeló a las universidades públicas. Las relaciones académicas, laborales e institucionales comenzaron a ser revisadas desde una perspectiva de género y derechos humanos. Los protocolos universitarios representaron un primer paso hacia la construcción de políticas de prevención, atención y acompañamiento.

En este contexto, la UNSJ creó en 2016 la Oficina por la Igualdad de Género, contra las Violencias y la Discriminación, como respuesta institucional a un reclamo estudiantil que planteaba la necesidad de contar con un espacio específico para abordar estas situaciones.

Palabras clave:

*Políticas de Género - Educación Superior
Derechos Humanos y Universidad*

La Ordenanza N° 19/16-CS contiene dos anexos: el primero crea la Oficina y establece sus funciones; el segundo aprueba el Protocolo de Actuación de la UNSJ ante situaciones de discriminación, violencias a la identidad de género y contra las mujeres. La norma define mecanismos de consulta y denuncia y establece como principios de intervención la confidencialidad, la no revictimización, la escucha responsable, el acompañamiento y el respeto por los derechos y la dignidad de las personas.

Labor de la Oficina

La tarea de la Oficina no se limita a recibir denuncias. Comprende la orientación, escucha y acompañamiento de personas que atraviesan situaciones de violencia o discriminación; la recepción y tramitación de denuncias administrativas; la derivación a organismos especializados; la capacitación de los diferentes estamentos universitarios; y la elaboración de registros y recomendaciones institucionales.

Las consultas pueden realizarse de forma presencial o mediante canales telefónicos y electrónicos. La distinción entre consulta y denuncia permite respetar los tiempos y las decisiones de las personas afectadas, sin condicionar el acceso al acompañamiento a la formalización inmediata de una denuncia.

Cuando las situaciones exceden las competencias universitarias, la Oficina articula con organismos

provinciales y judiciales. Paralelamente, desarrolla capacitaciones, talleres y acciones de sensibilización destinadas a revisar prácticas y relaciones jerárquicas que reproducen desigualdades. Los registros elaborados también permiten identificar problemáticas recurrentes y proponer respuestas institucionales que superen el tratamiento aislado de cada caso.

Alcances y logros

Entre 2021 y 2025, la Oficina abordó más de 180 situaciones: 60 denuncias formales y aproximadamente 120 consultas, exposiciones u otras intervenciones. Entre las problemáticas más frecuentes se registraron más de 70 casos de violencia laboral, maltrato o destrato; más de 40 situaciones de acoso sexual, hostigamiento o violencia de género; más de 20 casos de discriminación por orientación sexual, identidad de género o discapacidad; y otras situaciones de violencia institucional, política, física y digital.

Estos datos permiten reconocer que las violencias atraviesan los diferentes estamentos y se vinculan con desigualdades de poder y prácticas históricamente naturalizadas. La cantidad de consultas demuestra, además, la importancia de contar con un espacio de escucha y orientación que no se reduzca a la recepción de denuncias.

Uno de los principales logros ha sido la consolidación de un espacio institucional

reconocible, con canales específicos para consultar, denunciar y solicitar acompañamiento. La Oficina contribuyó a visibilizar situaciones que anteriormente podían permanecer silenciadas o resolverse de manera informal.

También se fortaleció una modalidad de intervención basada en derechos y se promovieron medidas preventivas, derivaciones a organismos especializados, acompañamiento psicológico y asesoramiento legal. La articulación con CAVIG y dependencias judiciales permitió construir respuestas más integrales.

En el plano preventivo, se realizaron capacitaciones, talleres de masculinidades y acciones de sensibilización. Asimismo, se formularon recomendaciones vinculadas con la paridad de género en jurados nodocentes y con licencias estudiantiles por tareas de cuidado y situaciones de salud mental. La elaboración de actas y registros mejoró la trazabilidad de las intervenciones y aportó información para orientar decisiones institucionales.

Barreras y desafíos

La experiencia también evidencia obstáculos. Las demoras en los sumarios administrativos generan desgaste, debilitan las medidas preventivas y pueden producir una percepción de falta de respuesta. La reiteración de denuncias sobre las mismas personas muestra dificultades para traducir

la información disponible en decisiones oportunas que eviten nuevas situaciones.

Persisten, además, formas estructurales de violencia laboral asociadas con prácticas jerárquicas, machistas y discriminatorias. Esto demuestra que la existencia de una normativa es necesaria, pero no suficiente para transformar culturas institucionales arraigadas.

En el ámbito estudiantil se observan vacíos normativos para abordar determinados conflictos. También existen dificultades relacionadas con el personal tercerizado, debido al desconocimiento de los protocolos y a la falta de claridad en los circuitos de actuación.

Otra barrera central es la insuficiencia de recursos humanos especializados. La demanda supera la capacidad operativa del equipo, lo que puede afectar los tiempos de respuesta, el seguimiento y las acciones preventivas. La interdisciplinariedad prevista en la Ordenanza requiere una estructura estable y jerarquizada.

Frente a estas dificultades, las principales proyecciones son fortalecer el equipo interdisciplinario; actualizar el Protocolo a partir de la experiencia acumulada; precisar plazos, competencias y medidas preventivas; ampliar la formación destinada a todos los estamentos; y mejorar la sistematización de información para orientar políticas institucionales.

Referencias:

Congreso de la Nación (2005). *Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.*

Congreso de la Nación (2009). *Ley N° 26.485. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.*

Congreso de la Nación (2012). *Ley N° 26.743. Ley de Identidad de Género.*

Congreso de la Nación (2012). *Ley N° 26.791. Código Penal. Modificación.*

Universidad Nacional de San Juan (2016). *Ordenanza N° 19/16-CS. Creación de la Oficina por la Igualdad de Género, contra las Violencias y la Discriminación y Protocolo de Actuación.*

Martín, A. L. (comp.) (2020). *RUGE, el género en las universidades.* Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias-Consejo Interuniversitario Nacional.

Educación inclusiva y derechos humanos en la UNSL

El proceso de institucionalización del Programa Universidad y Discapacidad

Mariela Elizabeth Zuñiga

mezuniga@email.unsl.edu.ar

Eliana Caballero Riveros

ecaballeroriveros@gmail.com

Camilo Campana

hccampana@unsl.edu.ar

Yamilé Saile Castañeda

yamilesaile49@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Educación Inclusiva - Derechos Humanos
Políticas Universitarias*

La institucionalización de políticas universitarias vinculadas con discapacidad en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se inscribe en un marco más amplio de construcción federal del sistema universitario argentino. En este sentido, resulta relevante considerar la formalización de la Red Interuniversitaria de Discapacidad en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional, cuyo Estatuto fue aprobado mediante Resolución CE N° 1330/18. Este hito permitió consolidar un espacio de articulación e incidencia orientado a promover políticas públicas y universitarias vinculadas con los derechos de las personas con discapacidad en las universidades públicas.

Desde este marco, el presente trabajo propone reconstruir y analizar el proceso de institucionalización de la educación inclusiva como política universitaria de derechos humanos en la UNSL, a partir del recorrido normativo del Programa Universidad y Discapacidad (PUyD) y de la creación del Equipo Técnico de Accesibilidad Académica (ETAA). El interés que orienta el análisis es de qué modo una política universitaria vinculada con discapacidad y derechos humanos se traduce en estructuras organizativas, equipos de trabajo,

circuitos de intervención y prácticas institucionales concretas.

Discapacidad, enfoque de derechos humanos y educación inclusiva

Desde las primeras décadas del siglo XXI se viene produciendo un desplazamiento para entender a la discapacidad desde un modelo de derechos humanos (Palacios, 2019). Esto implica dejar de concebir a las personas con discapacidad como un problema para mirarlas, en cambio, como titulares de derechos. Por lo mismo, se impone un cambio en la situación de las personas con discapacidad, por el cual dejen de ser objeto de políticas asistenciales para pasar a ser sujetos plenos de derecho. (Palacios, 2019).

De nuestra postura entendemos que, a nivel jurídico, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) fundamenta este cambio de paradigma. Como es sabido, la misma cuenta con rango constitucional, estipula el derecho de las

personas con discapacidad a la educación y, en lo referente a la educación de nivel superior, en su Art. 24º, inciso 5, establece que:

Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2016, 36-37).

Como señala Palacios (2019), este derecho no se refiere a cualquier tipo de educación, sino a una educación que debe ser inclusiva, entendiéndose que la inclusión supone un proceso que requiere la transformación del sistema educativo y que, a nivel institucional, involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: es decir, estudiantes, docentes, nodocentes y graduados.

Cobeñas y Grimaldi (2021) señalan que la adopción de un enfoque de derechos humanos y de educación inclusiva posibilita avanzar sobre otras formas de escolarización de las personas con discapacidad, entre ellos, la integración (que supone dar apoyos para que el estudiante se adapte a la institución educativa, reproduciendo un proceso de normalización) o la inclusión educativa (que refiere a formas de inclusión social o de acceso a la escolaridad de poblaciones que se consideran históricamente vulneradas -v. gr: población migrantes, pueblos originarios, etc., pero que en cuanto a la problemática de la discapacidad continúan replicando prácticas educativas desde un modelo médico-pedagógico, además de contribuir a

la invisibilización de las especificidades del colectivo de personas con discapacidad).

De este modo, se trata de una mirada que articula la perspectiva pedagógico-didáctica, pero desde un enfoque de derechos que brega por problematizar los procesos de exclusión y discriminación, entendiendo que el foco debe estar puesto en el funcionamiento tradicional y normalizador del sistema educativo, y no en las características del estudiante con discapacidad.

Así, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la educación inclusiva debe ser concebida como “un proceso, no un estado, que tiene como fin la constante identificación y eliminación de barreras a la participación y el aprendizaje de todo su alumnado” (p. 127). Y en este punto, resulta fundamental la presencia de políticas educativas orientadas desde un enfoque de derechos humanos y de educación inclusiva, puesto que su ausencia o incumplimiento puede actuar como un barrera en contra del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad (Zúñiga *et al.*, 2022).

Programa Universidad y Discapacidad

El PUyD de la UNSL fue creado en el año 2011 mediante la OR N° 8/11, como una respuesta institucional orientada a organizar acciones vinculadas con la discapacidad en el ámbito universitario. Esta norma reconoció la necesidad de realizar un trabajo sistemático para favorecer

la inclusión en la educación superior y propuso acciones vinculadas con el ingreso, la permanencia y el egreso, así como con la accesibilidad física, comunicacional y académica.

En el año 2016, la OR N° 5/16 introdujo modificaciones en la estructura del Programa, ampliando su composición y fortaleciendo la participación institucional de las Facultades, la Secretaría de Extensión Universitaria y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario. Posteriormente, la OR N° 13/19 reformuló aspectos centrales de su fundamentación, objetivos, líneas de acción y estructura de funcionamiento.

La actualización normativa continuó con la OR N° 21/23, que introdujo modificaciones vinculadas con el ETAA. Luego, la OR N° 8/24 amplió nuevamente los objetivos, la estructura y el funcionamiento del Programa. Finalmente, la OR N° 6/25 actualizó y unificó los contenidos normativos y la estructura de gestión.

En su configuración actual, el Programa depende del Rectorado de la UNSL y articula con distintas secretarías, unidades académicas, áreas institucionales y redes universitarias. Desde 2025, su atención integral se encuentra bajo la órbita de la Unidad de Gestión de Programas Especiales de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, a fin de fortalecer la coordinación, el seguimiento y la gestión operativa de sus acciones.

Sus líneas de acción comprenden la accesibilidad física, comunicacional, tecnológica y académica; el marco legal y normativo; la formación y capacitación; la investigación y extensión; y la vinculación intra-interinstitucional y comunitaria.

De este modo, el Programa se constituye como un espacio de articulación política e institucional orientado a fortalecer las condiciones de participación de estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

A nivel organizativo, la Comisión de Apoyo y Asesoramiento cumple un papel central en la representación de las unidades académicas, secretarías y claustros. Su conformación para el período 2026-2027 fue protocolizada mediante RR N° 402/26. En el mismo sentido, la RR N° 702/26 protocolizó las subcomisiones de trabajo para dicho período: Formación y Capacitación, Editorial, ETAA y Prácticas Profesionales, Tecnología Accesible y Vida Universitaria. Asimismo, la OR N° 6/2025 reconoce la participación activa de personas con discapacidad de la comunidad universitaria en los espacios de discusión, decisión y evaluación del Programa, y sus experiencias situadas como parte constitutiva del proceso de institucionalización de la política.

Este recorrido permite reconocer un proceso progresivo de institucionalización. Desde su creación, el PUyD fue ampliando sus objetivos, su estructura y sus mecanismos de articulación, hasta constituirse en un dispositivo institucional transversal. La ampliación de personas, áreas y claustros involucrados da cuenta de una política que no se limita a la existencia formal de una norma, sino que comienza a extenderse hacia el interior de la vida universitaria, generando vínculos con distintos espacios institucionales e incidiendo gradualmente en las culturas, decisiones y prácticas de la UNSL.

Equipo Técnico de Accesibilidad Académica

El ETAA forma parte de la estructura del PUyD desde la OR N° 13/2019. Su creación responde a la necesidad de contar con un dispositivo específico para el acompañamiento de trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad, mediante la identificación de barreras, la gestión de apoyos y la articulación con unidades académicas, equipos docentes y otros actores institucionales.

En 2022, la OR N° 5/22 reglamentó la convocatoria para integrar el ETAA y la Resolución del Consejo Superior N° 183/22 dio apertura a la primera convocatoria, destinada a docentes de la UNSL graduados/as en Psicología, Trabajo Social y Educación Especial. Posteriormente, la OR N° 21/23 introdujo una modificación relevante al ampliar la convocatoria más allá del ámbito interno de la UNSL, habilitando la postulación de profesionales de la comunidad graduados/as en Psicología, Trabajo Social y Educación Especial. En ese marco, la RR N° 2262/23 abrió una nueva convocatoria para el período 2024-2025 y la RR N° 405/24 aprobó el orden de mérito y designó integrantes del equipo.

Actualmente, el ETAA está integrado por profesionales de Psicología y Trabajo Social, y la participación de estudiantes avanzadas del Profesorado en Educación Especial y de la Licenciatura en Trabajo Social, que participan del seguimiento, sistematización y acompañamiento de trayectorias académicas. De este modo, el equipo incorpora aportes de los campos previstos en su conformación interdisciplinaria.

En cuanto a sus acciones, el trabajo del ETAA se organiza a partir de circuitos de comunicación institucional. Uno de ellos se inicia en el momento de inscripción, cuando las y los estudiantes pueden manifestar en el sistema SIU su condición de discapacidad y expresar, de manera voluntaria, si desean ser contactados por el equipo. A su vez, el Programa cuenta con un formulario interno de contacto, disponible de manera permanente en su sitio web, a través del cual estudiantes y otros integrantes de la comunidad universitaria pueden realizar consultas o solicitar orientación. En ambos casos, el acompañamiento se sostiene desde el respeto por la autonomía estudiantil, la confidencialidad de la información y la perspectiva de derechos.

A partir del consentimiento de cada estudiante, el equipo realiza entrevistas, identifica barreras, orienta la definición de apoyos y ajustes razonables, y promueve la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios. En la actualidad, una parte significativa de la demanda se concentra en el acompañamiento a equipos docentes, mediante espacios de orientación, asesoramiento y formación en los que también participan equipos nodocentes.

Con el desarrollo de sus funciones, el ETAA fue ampliando sus líneas de intervención en relación con las demandas institucionales. Sus integrantes participan en espacios de formación en distintas carreras, dirigen y acompañan becarios/as y pasantes como parte de una estrategia de formación de recursos humanos con perspectiva de derechos, e integran el Comité Editorial de RIDA: Revista sobre Inclusión, Discapacidad

y Accesibilidad en la Vida Universitaria, de la UNSL, como referentes para el abordaje de la discapacidad y la accesibilidad en el ámbito de la educación superior. Asimismo, colaboran en la creación de sistemas informáticos orientados a mejorar los procesos de relevamiento, registro y sistematización, entre ellos el sistema Entorno Accesible, destinado a relevar barreras físicas, y el sistema Gestión ETAA, pensado para registrar y sistematizar historiales académicos de estudiantes con discapacidad.

De este modo, el ETAA no solo interviene ante situaciones particulares, sino que contribuye a la construcción de prácticas institucionales corresponsables, desde una perspectiva de derechos, educación inclusiva y accesibilidad académica. Su trabajo permite reconocer cómo una política universitaria se traduce progresivamente en acciones de acompañamiento, formación, producción de conocimiento, desarrollo tecnológico y transformación de prácticas al interior de la UNSL.

El recorrido analizado permite reconocer que la institucionalización de una política universitaria vinculada con discapacidad y derechos humanos no se agota en la creación de normas, sino que requiere estructuras, equipos, circuitos y prácticas sostenidas.

En este proceso, el PUyD y el ETAA expresan el pasaje de una respuesta institucional hacia una política transversal. Este proceso no es lineal ni definitivo. Las barreras institucionales, académicas, comunicacionales y actitudinales no desaparecen de una vez y para siempre: pueden modificarse, desplazarse o reaparecer en nuevas situaciones.

Por ello, la accesibilidad académica requiere revisión permanente, trabajo corresponsable y capacidad institucional para intervenir ante demandas cambiantes.

El desafío es profundizar abordajes transdisciplinarios e interseccionales, fortalecer la participación activa de personas con discapacidad en los espacios de discusión y decisión, y continuar ampliando una política que atravesase de manera sostenida la vida institucional de la UNSL.

Referencias

- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). "Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la educación inclusiva". En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coord.) *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Palacios, A. (2019). "Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva". *Pensar, Fortaleza*, 24(4), 1-13.
- Zúñiga, M., Tello, J., Vendramí, C., Albornoz, C., Monthelíer, M. y Dávila, Y. (2022). *Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

A 50 años: normas y políticas para la memoria

El caso de la Universidad Nacional de las Artes: análisis del marco normativo y políticas institucionales para la memoria, verdad y justicia

Verónica Catovsky

verocato28@gmail.com

Universidad Nacional de las Artes | Buenos Aires

Palabras clave:

*Normativa Universitaria - Políticas
Institucionales - Derechos Humanos*

Introducción

En el presente trabajo se analiza, a través del caso de la Universidad Nacional de las Artes -UNA-, el modo en que una universidad pública argentina avanza y consolida la institucionalización de las políticas de derechos humanos desde y con la normativa universitaria, con especial énfasis en las dimensiones de memoria, verdad y justicia, a cincuenta años del golpe de Estado de 1976.

El punto de partida es considerar que los derechos humanos constituyen un eje transversal a todas las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, y en la Universidad Nacional de las Artes además la función producción. Así como también en las funciones transversales: vinculación y transferencia, e internacionalización.

Es a través de esas funciones que las universidades garantizan el derecho humano a la educación superior en todas sus dimensiones y se consolida el rol de la universidad como actor clave en la vida democrática.

Desde una perspectiva jurídico-institucional, se examinan distintos niveles normativos y de

gestión en los que estas políticas universitarias se materializan en clave de pirámide jurídica desde la norma fundamental, el Estatuto de la Universidad, y luego las normas reglamentarias y complementarias.

Estatuto de la Universidad Nacional de las Artes

En primer lugar, se aborda el reciente proceso de reforma estatutaria en la Universidad Nacional de las Artes. Este proceso se llevó a cabo a través de un dispositivo participativo que involucró a todos los claustros de las nueve (9) unidades académicas durante un año y finalizó con la Asamblea Universitaria del 10 de diciembre de 2025 en la que se aprobó el nuevo Estatuto (Universidad Nacional de las Artes (2025), Resolución Asamblea Universitaria N° 0003/2025).

De este modo, se incorporó en la norma fundamental las voces de quienes integran la comunidad universitaria en sus diversos roles, así como también, los desafíos contemporáneos, la

centralidad del conocimiento de la historia reciente en la formación universitaria y la necesidad de consolidar marcos institucionales que garanticen derechos humanos.

En la aprobación del Estatuto la comunidad de la UNA ejerció su poder constituyente para establecer su organización política y jurídica: proclamó derechos y garantías y organizó el poder constituido definiendo composición y funciones de los órganos de gobierno universitarios (Bidart Campos, 1993).

El nuevo Estatuto incorpora explícitamente la perspectiva de derechos humanos redactado con lenguaje inclusivo: integró normativa reglamentaria vigente en la UNA que en los últimos 10 años fue aprobando el Consejo Superior, es decir normativa con legitimidad en la comunidad universitaria toda (en materia de género, violencias, discapacidad, entre otras) y consolidó un conjunto de principios rectores que definen el perfil institucional de la Universidad.

En cuanto a las incorporaciones novedosas propiamente dichas, desde el Preámbulo del Estatuto de la Universidad Nacional de las Artes se afirma: “El presente Estatuto establece el marco institucional y jurídico para nuestra universidad y se constituye en una herramienta fundamental e innovadora de consolidación democrática reafirmando de manera irrenunciable la autonomía universitaria. Por todo esto, proclamamos que la educación artística, desde el nivel inicial hasta el superior, es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado, y reafirmamos el rol estratégico de las artes y las culturas en la producción de conocimientos

con compromiso territorial, en favor de nuestra soberanía, y en el reconocimiento de la diversidad como principio ineludible de igualdad y libertad.”

Luego se enumeran una serie de Principios entre los que se destaca la concepción de la educación universitaria como bien público social y derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado (Rinesi, 2015), el compromiso con la no discriminación, la interculturalidad, el ambiente sustentable y, de manera específica, la reafirmación de las políticas de memoria, verdad y justicia.

Asimismo, se reconoce la perspectiva de géneros, la vinculación entre las luchas estudiantiles y la memoria histórica, como en el caso de la Noche de los Lápidos, y se incorporan perspectivas de soberanía cultural y decolonial que amplían el horizonte interpretativo de los derechos humanos en clave situada.

Se cierra el título correspondiente a los Principios con la referencia a la no regresividad en materia de derechos humanos entendida como la prohibición de retroceder en los niveles de protección alcanzados (Courtis, 2006). En este marco, la UNA garantiza la vigencia de todos los principios enunciados precedentemente mediante la participación democrática, responsable y activa de su comunidad universitaria, en la convicción de que los derechos alcanzados en la Universidad y en la Nación son irrenunciables.

Reglamentaciones de la Universidad Nacional de las Artes

En un segundo nivel normativo, se analiza la producción normativa derivada del Estatuto donde esos principios se traducen en reglamentaciones concretas que impactan en la vida cotidiana de la comunidad.

Los órganos de gobierno creados en el Estatuto deben enmarcar sus definiciones institucionales a través de normas encuadradas en dicha norma fundamental que prescribe líneas de acción concretas.

Se destacan las regulaciones en materia electoral, laboral en el marco de convenios colectivos, en las intervenciones frente a situaciones de violencia y discriminación, en políticas de accesibilidad y bienestar estudiantil, así como la incorporación de los derechos humanos en los planes de estudio y en proyectos de investigación y extensión. Este entramado normativo no solo organiza la gestión institucional, sino que también configura prácticas que promueven una cultura de derechos humanos al interior de la universidad.

Articulación de normas con los procesos pedagógicos: curricularización de los derechos humanos

En año 2022 mediante el Acuerdo Plenario CIN N° 1169/22 se aprobó el documento de apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los derechos humanos en las trayectorias formativas en las universidades públicas argentinas y promover la curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de pregrado y grado de las universidades públicas impulsado por la RIDDHH.

En la UNA, si bien en la actualidad son numerosas las asignaturas en las que se introduce la temática de derechos humanos, se está trabajando en establecer un marco normativo que acompañe dicha curricularización con un proyecto de resolución de Consejo Superior que apruebe un Seminario transversal a todas las carreras de todas las unidades académicas.

Articulación de normas y dinámicas institucionales

Finalmente, se examina la articulación de estas dimensiones normativas con políticas institucionales más amplias, particularmente en el campo de la extensión universitaria y la vinculación territorial en tanto que es a través de resoluciones de Consejo

Superior que se crean los Programas que las definen.

En este sentido, se identifican prácticas como el trabajo conjunto con organismos de derechos humanos, la participación en redes institucionales y la realización de actividades en sitios y museos de memoria, que contribuyen a la construcción colectiva de memoria y al fortalecimiento del compromiso social universitario. Estas acciones permiten tender puentes entre la producción académica y artística con las demandas sociales, reforzando el carácter público y comprometido de la universidad.

En este marco, el análisis permite sostener que las universidades públicas no solo actúan como espacios de producción y transmisión de conocimiento, sino también como actores institucionales estratégicos en la consolidación de una cultura democrática basada en los derechos humanos.

Conclusión

La inclusión primera en la norma fundamental de la Universidad Nacional de las Artes, así como la diversidad de normas y políticas que se implementan da cuenta de un proceso dinámico de institucionalización que, lejos de ser homogéneo, se construye de manera situada, atendiendo a las particularidades de la comunidad universitaria y su contexto territorial, así como a los desafíos políticos y sociales que demanda el presente histórico asentando las bases para el futuro.

Asimismo, se observa que la incorporación de la perspectiva de memoria, verdad y justicia en los distintos niveles normativos -desde el estatuto hasta las reglamentaciones específicas- no solo fortalece el andamiaje jurídico institucional, sino que también habilita prácticas concretas que inciden en la vida cotidiana universitaria, promoviendo entornos más equitativos y conscientes de la historia reciente.

En este sentido, la dimensión pedagógica de estas políticas resulta central, en tanto contribuye a la formación de personas comprometidas con la defensa de los derechos humanos y con la construcción de una ciudadanía activa.

Las universidades son espacios privilegiados para la construcción de memoria colectiva y la formación de ciudadanía crítica, en tanto articulan la reflexión académica con la intervención territorial y el compromiso social.

En la UNA, el desafío es continuar con el proceso de curricularización de los derechos humanos en tanto que si bien en los procesos de enseñanza aprendizaje se trabaja con la temática, el encuadre normativo facilitará estructurar la dimensión de curricularización espontánea que se da en algunas asignaturas y aportará a generar políticas académicas orientadas a la relación entre derechos humanos y artes.

A cincuenta años del golpe de Estado, estas políticas institucionales desde las normas no solo adquieren un valor conmemorativo, sino que se proyectan como herramientas fundamentales para la defensa y profundización de la democracia, la

vigencia de los derechos humanos y la no repetición de las violaciones de derechos humanos del pasado.

La dimensión histórica resulta crucial en momentos en los que reaparecen discursos negacionistas. En tanto que las violaciones a los derechos humanos durante el último golpe cívico militar constituyen delitos de lesa humanidad -y por ello imprescriptibles-, y las demandas de la sociedad y de las familias de las víctimas continúan vigentes: la apertura de los archivos estatales, el esclarecimiento del destino de las personas detenidas desaparecidas, la restitución de la identidad de quienes fueron apropiados siendo menores de edad y hoy son personas adultas, el juzgamiento de los responsables y la construcción sostenida de memoria colectiva. En este horizonte, el compromiso institucional de las universidades resulta central para sostener una política activa de memoria, verdad y justicia que contribuya a garantizar que esos hechos no se repitan nunca más.

Referencias

- Universidad Nacional de las Artes - Asamblea Universitaria (2025). *Resolución Asamblea Universitaria N° 0003/2025. Estatuto de la Universidad Nacional de las Artes*. Universidad Nacional de las Artes.
- Bidart Campos, G. (1993). *Tratado elemental de derecho constitucional argentino*. Ediar Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera.
- Courtis, C. (comp.) (2006). *Ni un paso atrás: La prohibición de regresividad en materia de derechos sociales*. Del Puerto.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento; Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2022). *Acuerdo Plenario N° 1169/22: Curricularización y fortalecimiento de los derechos humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas*. Consejo Interuniversitario Nacional.

Gestión Integral de Becas como Derecho Humano

La experiencia de gestión integrada de becas de la Dirección de Servicio Social de la UNSJ para apoyar trayectorias estudiantiles (2022-2026)

Fatima Victoria Sanchez

fasanchez@unsj.edu.ar

Guadalupe Sanchez Pareja

gusanchez@unsj.edu.ar

Gladys Mariela Torres Atencio

marielatorres@unsj.edu.ar

Leonor Beatriz Carmona Garcia

leonorcarmona84@gmail.com

Dania Florencia Rodriguez

rodriguezdaniaf@gmail.com

Victor Hugo Guzzo Pedroza

victorhguzzo@gmail.com

Maria Gimena Barbero

mariagimenabarbero@gmail.com

Celina Magali Soria Valdivieso

magalisoriavaldivieso@gmail.com

Julian Ismael Rivero Carrizo

riverojulian353@gmail.com

Marianela Vanesa Elizondo

marianelaelizondo40@gmail.com

Evelyn Mariana Recabarren

marireca556@gmail.com

Eliana Analia Cortez

cortezeliana1987@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave

Becas - Bienestar - Trayectorias

Introducción

Las políticas de bienestar universitario constituyen uno de los pilares fundamentales para garantizar la democratización real de la educación superior, promoviendo el acceso, la permanencia y el egreso efectivo de los sectores socialmente más vulnerables. En el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la Dirección de Servicio Social (D.S.S.), dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario (SBU), ejerce un rol estratégico en el diseño y puesta en marcha de estos dispositivos de equidad. El presente trabajo tiene por objeto sistematizar, describir y reflexionar sobre las dinámicas de gestión y acompañamiento de la D.S.S., poniendo una mirada atenta sobre el perfil social y humano de la población estudiantil destinataria de sus programas durante los últimos años (2022-2026).

Para este abordaje, se realiza un análisis transversal y diacrónico fundamentado en el marco normativo de la institución y en las realidades cuantitativas y cualitativas provistas por las propias sistematizaciones de la Dirección. Se destacan el Informe Histórico de la D.S.S. (2021-2023), los

Informes Generales de Becas de los ciclos 2022, 2023 y 2024, el Informe Sociológico 2025 y el análisis territorial específico condensado en el Informe de la Delegación de Valles Sanjuaninos de 2026. A través de este recorrido, se busca visibilizar el impacto de las Becas de Apoyo para el Desempeño Académico, no como un beneficio discrecional, sino como una política activa que asume a la educación como un derecho humano que el Estado y la Universidad tienen la responsabilidad de garantizar y proteger.

La Dirección de Servicio Social y sus ejes de trabajo: hacia un cuidado integral

La Dirección de Servicio Social tiene como misión central consolidar un ámbito de referencia y escucha, tanto presencial como virtual, para fortalecer y acompañar de manera cercana las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la UNSJ. Su propósito es constituirse en una herramienta de apoyo integral, asumiendo que el proceso educativo es inherentemente social y que las desigualdades materiales no deben transformarse en barreras de exclusión pedagógica.

En términos normativos, la Ordenanza N° 31/23-CS del Consejo Superior, sancionada en 2023, modificó y actualizó los parámetros de evaluación y requisitos de las becas, antes regidos por la Ordenanza N° 18/20-CS. Este cuerpo normativo

define conceptualmente a las Becas de Apoyo para el Desempeño Académico como un derecho institucional orientado a mitigar aquellas situaciones socioeconómicas que amenazan la regularidad de las carreras.

La adjudicación de estos apoyos se sustenta en un proceso de evaluación profesional y humana de cada realidad familiar. El mecanismo se inicia con la inscripción de los postulantes -tanto del estamento universitario como de los institutos preuniversitarios, abarcando a ingresantes y regulares- mediante un formulario virtual que reviste el carácter de Declaración Jurada, acompañado por la documentación que contextualiza la situación declarada. Posteriormente, un equipo compuesto principalmente por profesionales de Trabajo Social aborda cada postulación analizando diversas dimensiones: los ingresos del grupo familiar, las condiciones habitacionales, las problemáticas de salud y las realidades de acceso a la tecnología y conectividad, en articulación con el rendimiento académico exigido por la normativa vigente.

Es imperativo destacar la existencia del dispositivo de Ventanilla Abierta. Esta herramienta contemplada reglamentariamente permite dar respuestas urgentes ante emergencias socioeconómicas extremas o situaciones de vulnerabilidad crítica sobrevinientes. En estos casos excepcionales, el principio rector del cuidado prioriza la urgencia social y la contención inmediata del estudiante por sobre las exigencias de rendimiento académico estándar, configurando un canal de flexibilidad institucional que resguarda la permanencia de las y los jóvenes ante las contingencias imprevistas de la vida.

Las lecturas institucionales ponen de manifiesto que la Dirección ha atravesado un profundo proceso de transformación de sus prácticas profesionales en los últimos años, estructurado sobre tres grandes ejes:

- **Digitalización y cercanía en los procesos:** en consonancia con las necesidades contextuales post pandemia, y por las manifestadas por los estudiantes en los Informes de 2022 y 2023, se implementaron sistemas híbridos y virtuales para las etapas de preinscripción, carga de documentación y seguimiento académico. No se eliminó la presencialidad pero se posibilitaron estas nuevas formas que permitieron reducir los traslados y gastos de transporte de los estudiantes, y las barreras administrativas, agilizando las respuestas. Asimismo, se incorporó la bancarización para el cobro de los estudiantes universitarios mayores de edad, lo que facilitó el acceso al recurso económico y simplificó los mecanismos de asignación y transparencia. Por otro lado, también se incorporaron operativos de presencialidad cuando así se ha requerido en cada una de las unidades académicas ubicadas tanto en el Gran San Juan como en la Delegación Valles Sanjuaninos, buscando acortar las distancias.
- **Institucionalización de Informes Socioeconómicos y Académicos:** uno de los saltos cualitativos de la gestión consistió en institucionalizar la elaboración de informes integrales que cruzan variables socioeconómicas y académicas dentro de la estructura de la D.S.S. Este abordaje permitió transformar los datos administrativos del sistema informático en diagnósticos sociales profundos. La conversión

de la cifra en un perfil humano y cualitativo del sujeto estudiantil proveyó a la Secretaría de Bienestar Universitario de un insumo clave para la toma de decisiones estratégicas con sensibilidad social.

- **Territorialización y Articulación en Red:** la gestión y trabajo de la Dirección se ha transformado en una estrategia de lazos comunitarios dentro de la propia Universidad. Por un lado, a través del diseño de los talleres denominados “Fortaleciendo redes de apoyo estudiantil”, se tejieron e institucionalizaron vínculos con los Secretarios de Asuntos Estudiantiles de las Facultades, tutores, alumnos guía y representantes de los centros de estudiantes. Esto permitió reconocer e institucionalizar el trabajo cotidiano con estos actores clave, construyendo canales de comunicación directa para alertas tempranas y acompañamientos específicos. Por otro lado, se consolidó un trabajo coordinado con áreas vitales como la Dirección de Comedores, la Dirección General de Salud Universitaria, el Programa de Salud Mental “EstarBien”, la Residencia Universitaria, la Dirección de Psicología y Psicopedagogía, la Coordinación de las Becas Manuel Belgrano y la Dirección de Deportes (esta última sobretodo a partir de la posibilidad de que los estudiantes becados puedan acceder a estos servicios de forma gratuita). Esta red reconoce de manera explícita que las necesidades de los estudiantes becados superan lo estrictamente económico y material, requiriendo dispositivos de contención afectiva, habitacional y de salud para sostener sus trayectorias.

Diagnóstico de la población becada y desafíos emergentes

La lectura analítica de los informes acumulados entre los ciclos 2022 y 2026 permite trazar una radiografía precisa de las condiciones de vida de los estudiantes, identificando tendencias de vulnerabilidad que interpelan sobre la responsabilidad y alcances de este tipo de políticas dentro de la universidad pública:

- **Vulnerabilidad de Ingresos:** los informes señalan de manera recurrente que una porción mayoritaria de los hogares de los estudiantes solicitantes percibe ingresos mensuales promedio que se posicionan por debajo de la línea del Salario Mínimo, Vital y Móvil, y de la Canasta Básica Total (en ocasiones también bajo la Canasta Básica Alimentaria). Esto evidencia que las becas operan como un pilar trascendental que hace posible la subsistencia diaria y la continuidad en las aulas.
- **La Brecha Tecnológica como limitante pedagógica:** si bien el acceso físico a redes de conectividad (con o sin fibra óptica) cubre a la mayoría de la población, los relevamientos del año 2025 encendieron una señal de alerta: más del 56% de los estudiantes becados, tanto ingresantes como regulares, carece de una computadora idónea para estudiar en sus hogares. Esto significa que el dispositivo móvil (el teléfono celular) se ha convertido en su pantalla principal para la lectura de textos, la redacción de trabajos prácticos y el desarrollo de tareas

académicas, condicionando sus procesos de aprendizaje.

- **Inestabilidad Habitacional:** la dimensión de la vivienda muestra que un porcentaje sustantivo de la población estudiantil reside en condiciones complejas (viviendas sísmicamente seguras pero carentes de servicios básicos como el gas natural), bajo la presión económica de regímenes de alquiler o en situaciones de cesión informal que generan inestabilidad habitacional.
- **Acceso a la salud limitado:** la población estudiantil tiene limitación en el acceso a la medicina privada y de coberturas de obras sociales, lo que sitúa a una porción mayoritaria de los estudiantes becados en una condición de dependencia exclusiva del sistema de salud pública. Esta carencia se entrelaza con la presencia de enfermedades crónicas o tratamientos prolongados en los estudiantes o sus grupos familiares de origen, situaciones que no solo restan tiempo y energías para el cursado, sino que deprimen aún más la economía del hogar por los costos fijos de traslados y medicación. Asimismo, el diagnóstico visibiliza historias de estudiantes con discapacidades motrices, sensoriales o condiciones ligadas a neurodivergencias. Los balances con los tutores y secretarios estudiantiles de las facultades pusieron de manifiesto que la Universidad aún adeuda la consolidación de un registro unificado y exhaustivo de las personas con discapacidad, una necesidad urgente para poder garantizar a tiempo las adaptaciones curriculares, pedagógicas y edilicias necesarias. Por último, emerge una

realidad humana fuertemente invisibilizada en las variables duras pero detectada en la escucha de las trabajadoras sociales: el rol de aquellos estudiantes que tienen a su exclusivo cargo tareas no remuneradas de cuidado de familiares mayores con discapacidades o hijos pequeños con patologías complejas, un factor de arraigo doméstico que fragmenta los tiempos de estudio y que la D.S.S. busca amortiguar a través de sus redes de contención.

- **La Emergencia de la Salud Mental:** de forma unánime y progresiva en las encuestas de seguimiento académico desde el año 2022 en adelante, la salud mental emerge como la demanda más sentida y urgente. Los estudiantes, docentes y tutores de las distintas unidades académicas advierten sobre una alta prevalencia de situaciones asociadas a la ansiedad, ataques de pánico ante las instancias de evaluación y vivencias de frustración que erosionan el bienestar emocional y atentan directamente contra la continuidad pedagógica.

A pesar de este escenario de alta complejidad social, la efectividad de las políticas de bienestar queda plenamente validada en los trayectos académicos. Las instancias de Seguimiento Académico (S.A.) ratifican año tras año que este dispositivo no posee un carácter punitivo o fiscalizador, sino estrictamente diagnóstico y de acompañamiento. A través de él, se comprueba que la gran mayoría de las y los becarios cumple con los trayectos de regularidad y aprobación de asignaturas exigidos en la Ordenanza de Becas. Estos resultados demuestran de forma

contundente que la inversión presupuestaria en bienestar universitario se traduce en retención y avance académico real, un logro sumamente valioso si se considera que se produce en contextos condicionados por las complejas realidades materiales descritas.

Reflexiones finales: el bienestar universitario como trinchera de los Derechos Humanos

La sistematización del corpus documental analizado conduce a la certeza de que las Becas de Apoyo para el Desempeño Académico de la UNSJ trascienden la categoría de un subsidio financiero o un acto asistencial. Constituyen genuinas herramientas de equidad social que los propios estudiantes significan unánimemente bajo las nociones de “apoyo”, “oportunidad” y “continuidad”. Sin embargo, el dinamismo del contexto socioeconómico y las mutaciones en los perfiles de las nuevas generaciones exigen fortalecer y repensar líneas de acción estratégicas:

- **Institucionalizar el cuidado de la Salud Mental:** se torna imperativo profundizar los canales permanentes de articulación con la Dirección de Salud Universitaria y programas específicos de contención. La detección de crisis de ansiedad o vulnerabilidades psicológicas extremas reportadas en las aulas requiere de protocolos de intervención rápida, talleres de manejo del

estrés y la consolidación de espacios de escucha y contención emocional dentro de las propias unidades académicas.

- **Potenciar la Comunicación y la Mirada Territorial:** los informes revelan la necesidad de que la información sobre los dispositivos de bienestar permee con mayor fuerza en los Colegios Preuniversitarios y en las Delegaciones ubicadas en los departamentos alejados del Gran San Juan. Se deben implementar campañas territoriales de difusión dirigidas no solo a las y los estudiantes, sino fundamentalmente a los cuerpos docentes y nodocentes, quienes constituyen el primer nexo de detección de problemáticas en la cotidianidad del aula.
- **Flexibilidad y debate presupuestario:** atendiendo a las sugerencias surgidas de las mesas de trabajo institucionales, resulta oportuno evaluar alternativas que adecuen el recurso a las diferentes etapas de las carreras (inicial, medio o avanzado), optimizando las asignaciones según los requerimientos de cada trayecto universitario. Asimismo, ante las realidades inflacionarias vigentes, la institución debe sostener de manera prioritaria el esfuerzo presupuestario para la actualización de los montos y el sostenimiento de las raciones en los comedores estudiantiles.

Para concluir, concebir la educación superior como un Derecho Humano exige asumir que el acceso a las aulas es apenas el primer paso de una responsabilidad mucho mayor: garantizar las condiciones institucionales, materiales y afectivas para que las y los estudiantes puedan permanecer y egresar. La Dirección de Servicio Social de la

UNSJ ha demostrado que el acompañamiento eficaz nace de la capacidad de escuchar y de articular redes humanas. En tiempos complejos, sostener, jerarquizar y defender estas políticas de bienestar universitario no es una opción de gestión; es el compromiso ético e irrenunciable de salvaguardar la educación pública como un bien social, soberano y profundamente humano.

Referencias

- Consejo Superior de la UNSJ (2023). *Ordenanza N° 31/23-CS*. Universidad Nacional de San Juan.
- Dirección de Servicio Social, UNSJ (2024). *Informe histórico de la Dirección de Servicio Social (2021-2023)* [Informe inédito].
- Dirección de Servicio Social, UNSJ (2025). *Informe general de becas de los ciclos 2022, 2023 y 2024* [Informe inédito].
- Dirección de Servicio Social, UNSJ (2026). *Informe socioeconómico 2025* [Informe inédito].
- Dirección de Servicio Social, UNSJ (2026). *Informe histórico de la Delegación de Valles Sanjuaninos de 2026* [Informe inédito].

Canasta Básica Total Estudiantil

Guadalupe Sanchez Pareja

sanchezparejaguadalupe@gmail.com

Sofia Pereira

sofiacelepereira@gmail.com

Fatima Victoria Sanchez Pastran

fasanchez@unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Educación Superior - Derechos Humanos
Políticas Universitarias*

Introducción

Durante las últimas décadas, el reconocimiento de la educación superior como derecho humano ha impulsado la expansión de políticas destinadas a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de amplios sectores de la población. Sin embargo, las condiciones materiales necesarias para sostener una trayectoria universitaria continúan constituyendo una dimensión insuficientemente explorada dentro de los sistemas de información universitarios.

En este marco, el presente trabajo expone la construcción de la Canasta Básica Total Estudiantil (CBTE), un indicador diseñado para estimar el costo mensual de vida de estudiantes de carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). El objetivo principal consiste en generar información empírica que contribuya al diseño, implementación y evaluación de políticas universitarias orientadas al sostenimiento económico de las trayectorias estudiantiles.

La propuesta, creada desde el espacio de construcción de política Estudiantil “Creando”, con la coordinación y dirección de Guadalupe

Sánchez estudiante avanzada de la licenciatura en Sociología y la Consejera superior por el estamento estudiantil Sofia Pereira, parte de considerar que el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior requiere no sólo el acceso formal a la universidad sino también la disponibilidad de recursos materiales que permitan sostener la cursada en condiciones adecuadas. En este sentido, la construcción de indicadores específicos sobre costos de vida estudiantil constituye una herramienta relevante para la institucionalización de políticas universitarias basadas en evidencia.

Metodología

La construcción de la Canasta Básica Total Estudiantil se desarrolló durante el primer semestre de 2024 mediante una estrategia metodológica mixta que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas.

En una primera etapa se realizaron grupos focales con estudiantes de distintas unidades académicas de la UNSJ. Estos espacios permitieron identificar prácticas de consumo, modalidades de residencia,

estrategias de financiamiento de los estudios, hábitos de movilidad, acceso a servicios de salud, actividades recreativas y culturales, así como otros aspectos vinculados a la vida cotidiana estudiantil. A partir de esta instancia se definieron las dimensiones y variables que integrarían la canasta.

En una segunda etapa se aplicó una encuesta estructurada a 308 estudiantes universitarios pertenecientes a diversas facultades de la UNSJ. El instrumento relevó información sobre composición del hogar, fuentes de financiamiento de los estudios y gastos mensuales asociados a alimentación, transporte, materiales de estudio, vivienda, salud, comunicación, actividades regulares, vestimenta, higiene personal y actividades socioculturales.

Posteriormente se calcularon promedios de gasto para cada rubro y se integraron en un indicador único destinado a estimar el costo mensual de vida estudiantil. Una vez obtenido el valor base correspondiente al primer semestre de 2024, el indicador comenzó a actualizarse periódicamente mediante la aplicación de la variación acumulada del Índice de Precios al Consumidor (IPC), permitiendo mantener la comparabilidad temporal de los resultados.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron estimar un valor inicial de la Canasta Básica Total Estudiantil de \$342.351,51 mensuales para el primer semestre

de 2024. El análisis de la composición de la canasta evidenció que los mayores niveles de gasto se concentran en vivienda y alimentación, seguidos por salud, higiene personal, vestimenta, transporte y materiales educativos.

Asimismo, la información relevada mostró una significativa heterogeneidad en las estrategias de sostenimiento económico desplegadas por el estudiantado. Mientras una parte importante de los estudiantes depende principalmente del apoyo familiar, otros combinan trabajo remunerado, becas y programas de asistencia para afrontar los costos asociados a la formación universitaria.

Estos resultados permiten observar que la permanencia en la educación superior involucra gastos que exceden ampliamente los costos estrictamente académicos e incluyen dimensiones vinculadas al bienestar integral, la salud, la movilidad, la participación cultural y la vida social.

Discusión

La experiencia de construcción de la CBTE pone de manifiesto la necesidad de incorporar indicadores específicos sobre condiciones materiales de vida estudiantil dentro de los sistemas de planificación universitaria. Desde una perspectiva de derechos humanos, el acceso a la educación superior no puede analizarse exclusivamente en términos de matrícula o ingreso, sino también a partir de las

condiciones concretas que permiten sostener las trayectorias educativas.

En este sentido, la CBTE constituye una herramienta de producción de conocimiento orientada a fortalecer los procesos de toma de decisiones institucionales. La información generada puede contribuir al diseño de programas de becas, subsidios, servicios universitarios y otras políticas de acompañamiento destinadas a reducir desigualdades socioeconómicas que afectan la continuidad de los estudios.

Asimismo, el indicador aporta evidencia empírica para el debate sobre financiamiento estudiantil en contextos de creciente complejidad económica, permitiendo dimensionar la distancia existente entre los costos reales de vida y los mecanismos de asistencia disponibles.

Conclusiones

La Canasta Básica Total Estudiantil representa una experiencia de construcción de información estratégica para el ámbito universitario. Su principal aporte consiste en visibilizar las condiciones materiales necesarias para el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior y generar evidencia para el diseño de políticas institucionales orientadas a garantizar la permanencia estudiantil.

La incorporación de herramientas de medición específicas sobre el costo de vida universitario constituye un paso relevante en los procesos de

institucionalización de los derechos humanos dentro de las universidades públicas, fortaleciendo las capacidades estatales para identificar necesidades, planificar intervenciones y promover trayectorias educativas más equitativas. En este sentido, tanto la propuesta de institucionalización del indicador en la UNSJ, como los resultados obtenidos fueron elaborados y puestos a disposición de la Secretaría de Bienestar Universitario y del Vicerrectorado.

Referencias

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Índice de precios al consumidor (IPC)*.

Universidad Nacional de San Juan (2026). *Tercer informe institucional de la Universidad Nacional de San Juan*.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2026). *Índice de precios al consumidor (IPC): Informes técnicos*.

Bienestar estudiantil, el desafío ante la desigualdad

Estudiantes becados de la UNSJ: trayectorias académicas, condiciones materiales de existencia y el fenómeno de la lentificación

Fátima Victoria Sánchez

sanchezp.fatimav@gmail.com

Guadalupe Sanchez Pareja

gusanchez@unsj.edu.ar

Celina Magali Soria Valdivieso

magalisoriavaldivieso@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo reflexiona sobre las condiciones socioeconómicas y académicas de los estudiantes universitarios regulares que recibieron Becas de Apoyo al Desempeño Académico en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) durante el año 2025. A partir de los datos provistos por el Informe Socioeconómico de la Dirección de Servicio Social (DSS) dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario (SBU), se examina el impacto de las condiciones materiales de existencia en las trayectorias educativas. El supuesto que guía este análisis es que, si bien los dispositivos de bienestar estudiantil garantizan el ingreso y la permanencia, actúan como atenuantes de situaciones críticas sin alterar las desigualdades estructurales subyacentes. Como consecuencia, las condiciones materiales condicionan el desarrollo de las trayectorias académicas, provocando procesos de lentificación a pesar del cumplimiento de los requisitos mínimos exigidos por la normativa institucional.

Caracterización socioeconómica y académica del estudiantado becado (2025)

Los datos empíricos del año 2025 exponen una aguda vulnerabilidad económica en la población de estudiantes universitarios regulares bajo programa de becas. Los ingresos familiares totales del sector se ubican mayoritariamente por debajo de los dos Salarios Mínimos, Vitales y Móviles (SMVyM). Al contrastar estos ingresos con los indicadores del INDEC para el mismo período, se observa un escenario alarmante: el 39% de los estudiantes becados pertenece a hogares con ingresos inferiores a la Canasta Básica Alimentaria (CBA), situándose bajo la línea de indigencia, mientras que el 56% se encuentra por debajo de la Canasta Básica Total (CBT), es decir, bajo la línea de pobreza. Apenas un 5% supera los umbrales de pobreza, tratándose de casos excepcionales donde el beneficio se adjudica por familias numerosas con problemáticas complejas de salud o procedencias territoriales alejadas.

Esta insuficiencia de recursos se profundiza al considerar el desfasaje con las canastas locales

Palabras clave:

Becas - Bienestar - Trayectorias

específicas; el monto de las becas de la D.S.S. resulta exiguo frente a una Canasta Básica Total Estudiantil que en San Juan superó los \$600.000 hacia fines de 2025. Esta brecha presiona directamente sobre la supervivencia estudiantil: el 55% de los becarios se ve obligado a trabajar, haciéndolo mayoritariamente (50% del total general) en condiciones de absoluta informalidad laboral y en actividades no vinculadas a sus trayectos de estudio. Asimismo, el informe de la Dirección registra una marcada feminización de la matrícula vulnerable (75% son mujeres) y detecta que, entre quienes tienen tareas de cuidado no remuneradas a cargo, el 94% corresponde a estudiantes mujeres. Esta asimetría material se traduce en un dato subjetivo crítico: el 56% de los estudiantes becados manifestó haber considerado seriamente abandonar la universidad por motivos estrictamente económicos y laborales.

En términos multidimensionales, las privaciones se extienden a otras esferas del bienestar. En el plano habitacional, si bien el 65% habita viviendas propias o cedidas por familiares sin afrontar gastos directos de alquiler, el 63% de los estudiantes declara no disponer en sus hogares de un espacio físico adecuado para estudiar. En el ámbito de la salud, el 72% carece de cobertura de obra social, dependiendo exclusivamente del sistema público, situación que se complejiza dado que el 44% convive con familiares bajo tratamientos médicos prolongados. Finalmente, la dimensión del capital tecnológico revela los nuevos rostros de la brecha digital: el 55% de los becarios cuenta únicamente con un dispositivo móvil (teléfono celular) como soporte para realizar sus lecturas, redactar trabajos prácticos y cumplir con las exigencias pedagógicas,

careciendo de computadoras de escritorio o portátiles idóneas para el estudio.

Discusión teórica y contextual: de la vulnerabilidad a la lentificación de trayectorias

Las condiciones de vida descriptas no constituyen eventos aislados ni elecciones individuales; por el contrario, se corresponden con patrones de desigualdad estructural y relacional persistentes. Es que Argentina se encuentra atravesada por una estructura social caracterizada por elevados niveles de desigualdad en donde amplios sectores de la población presentan dificultades para acceder a condiciones de vida adecuadas, como es la situación de estos estudiantes. El país se caracteriza por ser heterogéneo estructuralmente, coexisten sectores de alta productividad con actividades de subsistencia, lo que genera una fragmentación del mercado laboral y del bienestar (Chávez Molina y Rodríguez de la Fuente, 2023).

En el caso específico de la provincia de San Juan, esta estructura adquiere características particulares. Las transformaciones estructurales de las últimas décadas, marcadas inicialmente por el debilitamiento de la matriz estatista y posteriormente por la consolidación de un modelo económico de megaminería y valorización financiera, profundizaron la precarización laboral y la vulnerabilidad social multidimensional. Así, como señala Favieri (2024),

estas situaciones de precariedad afectan de manera desproporcionada a la población joven y a las mujeres, lo que explica la alta concentración de estudiantes trabajadoras informales dentro de los padrones de la Dirección de Servicio Social. Las limitaciones en los ingresos familiares, el acceso restringido a la salud privada, la inestabilidad habitacional y las demandas de cuidado configuran oportunidades de vida desfavorables: probabilidades marcadamente disminuidas de acceder a bienes materiales y realizaciones personales debido a la posición de clase.

Se puede inferir que las condiciones previamente señaladas influyen en el desarrollo de las trayectorias académicas de los estudiantes becados, en tanto se articulan con problemáticas estructurales que afectan al sistema universitario en general. Esta tensión entre las condiciones materiales de existencia y las exigencias institucionales encuentra su correlato directo en el comportamiento de los trayectos universitarios. Existen análisis locales y nacionales que advierten sobre el fenómeno de la lentificación de las trayectorias académicas, definido como la prolongación del tiempo real que emplean los estudiantes para graduarse en comparación con la duración teórica de los planes de estudio (Guevara *et al.*, 2016). La situación de los estudiantes becados en 2025 se corresponde con los diagnósticos trazados en los Informes de Autoevaluación Institucional de la UNSJ y con las estadísticas educativas a nivel nacional. La autoevaluación institucional de la UNSJ ya advertía que las carreras de grado promedian una duración efectiva de casi el doble del tiempo estipulado, vinculando este retraso de forma directa a la necesidad de inserción laboral

de los alumnos, la cual escala desde un 64% en los tramos iniciales hasta un 85% en las etapas de terminalidad (UNSJ, 2025).

Lo sugerente del caso analizado radica en que, de acuerdo con los registros de Seguimiento Académico de la Dirección de Servicio Social, la gran mayoría de los estudiantes universitarios regulares (82% para el año 2025) que perciben la beca cumplen con los requisitos mínimos de rendimiento exigidos por la Ordenanza N° 31/23-CS. Esto es, se encuentran acordes con el requisito de regularidad y con cierto porcentaje de avance en sus carreras, definido como una cantidad determinada de asignaturas aprobadas según la cantidad de años que llevan estudiando. Se puede decir que el estudiante realiza un gran esfuerzo para sostener su condición de becario dentro de los márgenes normativos si se tienen en cuenta las complejas situaciones materiales que los caracterizan (la informalidad laboral, las jornadas de cuidado, el hacinamiento en el hogar para el estudio y las limitaciones tecnológicas). Estas operan como fuerzas de fricción que influyen y ralentizan el avance general de sus carreras. El estudiante regular becado sobrevive en la institución y aprueba, pero bajo ritmos fragmentados y cursados parcializados. Las realidades de existencia imponen límites físicos y temporales insoslayables: el tiempo dedicado a la subsistencia informal o al cuidado familiar es tiempo que se resta a la intensidad del estudio, lo que cronifica la lentificación de las trayectorias y aleja la meta del egreso efectivo.

Reflexiones finales: el bienestar universitario como garante de derechos humanos

La sistematización y discusión teórica presentadas conducen a la comprensión de que las condiciones materiales de existencia de los estudiantes influyen de manera necesaria en sus trayectorias educativas. El acceso formal a las aulas universitarias es una condición indispensable, pero absolutamente insuficiente si no se garantizan las bases materiales que hacen posible la permanencia y la graduación de los sectores vulnerables.

Frente a la persistencia de las desigualdades de origen, las políticas de bienestar estudiantil –y de manera primordial el sistema de becas de la UNSJ– adquieren una relevancia estratégica fundamental. Estas intervenciones pueden ser entendidas como mecanismos de redistribución económica indispensables para atenuar las injusticias estructurales del mercado. Las becas operan como soportes vitales mínimos que evitan que la exclusión material se traduzca de forma inmediata en exclusión pedagógica, resguardando la educación superior en su dimensión de derecho humano fundamental y bien social colectivo que el Estado y las instituciones universitarias tienen la obligación ética de garantizar.

Sin embargo, el análisis evidencia también los límites inherentes a estas políticas cuando actúan de manera aislada o cuando el contexto se vuelve más desfavorable. Para que las trayectorias de los estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables sean recorridas de forma más cómoda,

previsible y digna, resulta indispensable modificar la estructura material general y los contextos socioeconómicos locales en los que se insertan. El impacto de las políticas de bienestar universitario se ve condicionado si no se articulan con políticas públicas integrales orientadas a reducir la desigualdad social de la región en sus múltiples dimensiones, como es el mercado de trabajo y el sistema de salud.

Las instituciones de educación superior deben avanzar hacia esquemas de acompañamiento mucho más robustos, integrales y transversales. Sostener, jerarquizar y profundizar las políticas de bienestar estudiantil en contextos de alta complejidad social no representa una opción de gestión, sino un imperativo democrático y un compromiso ético irrenunciable para salvaguardar la educación pública como una trinchera de equidad y justicia social.

Referencias

Chávez Molina, E. y Rodríguez de la Fuente, J. (2023). *La estructura social de la Argentina en las últimas dos décadas: Una mirada desde la heterogeneidad estructural*. CEPAL.

Dirección de Servicio Social, UNSJ (2025). *Informe socioeconómico 2025* [Informe inédito].

Favieri, F. (2024). *Precariedad multidimensional en la estructura de clases en Gran San Juan, Argentina*. Lavboratorio.

Guevara, J., Manchinelli, N., Belelli, M., Algañaraz, V. y Castillo, L. (2016). *Lentificación de trayectorias académicas estudiantiles en universidades de gestión estatal*.

Universidad Nacional de San Juan (2025). *Informe de Autoevaluación Institucional (tercer proceso)*.

Derecho a la inclusión universitaria

Percepciones docentes sobre discapacidad, ajustes razonables y políticas institucionales en la FFHA-UNSJ

Fabian Jesus Villegas

fabianjesusvillegas@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

El siguiente trabajo, se inscribe en el marco de un proyecto de investigación en curso, correspondiente al trayecto de formación de posgrado de la Maestría en Educación con Orientación en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Este avance de tesis se encuentra actualmente en plena fase de campo, específicamente en el desarrollo de entrevistas, con el objetivo central de Comprender las percepciones, sentidos y significados que los/as docentes de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan construyeron respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad, sus prácticas pedagógicas, los ajustes razonables y las políticas institucionales vigentes.

La investigación se posiciona firmemente en el campo de los derechos humanos. Desde este lugar, la educación superior se concibe como un derecho inalienable que exige participación real, accesibilidad universal y, fundamentalmente, la demolición de barreras arquitectónicas, pedagógicas y actitudinales. Cuando un estudiante con discapacidad ingresa a la universidad pública, interpela de inmediato las estructuras heredadas. Como actores institucionales este escenario nos convoca a preguntarnos colectivamente:

¿cómo garantizamos la permanencia y el egreso en condiciones de igualdad efectiva? Esta es la pregunta nodal que sacude nuestro rol y nuestras prácticas cotidianas dentro de un sistema que, al menos aspiracionalmente, se define como inclusivo.

El motor de este estudio es una paradoja incómoda: la distancia entre el reconocimiento normativo de la educación inclusiva y los obstáculos reales para su ejercicio cotidiano. Si revisamos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), el mandato es inequívoco: los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles. Este andamiaje normativo nos obliga a desplazar el análisis. El foco ya no está en el déficit individual del estudiante, sino en las trabas que la propia institución produce. En sintonía con el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), partimos de una premisa clara: la discapacidad se configura en el choque entre las trayectorias diversas de los sujetos y unos entornos universitarios que, con frecuencia, resultan hostiles o indiferentes.

Al inscribir este debate en el escenario de la educación superior, la problemática adquiere una profunda complejidad multidimensional. Inclusión

Palabras clave:

Discapacidad - Inclusión - Derechos Humanos

no es solo abrir la puerta de la carrera o colgar una resolución en la cartelera. Implica reconfigurar la accesibilidad académica, diseñar materiales aptos, flexibilizar las formas de evaluar y, como núcleo transversal de este proceso, formar a los profesores. Aquí emergen resistencias ligadas a tradiciones académicas fuertemente arraigadas que, bajo el amparo de una supuesta neutralidad meritocrática, tienden a reproducir la exclusión a través de formatos de enseñanza rígidos y una escasa flexibilidad curricular. Es precisamente en las decisiones pedagógicas de la cotidianidad áulica donde la política pública se sostiene o se desmorona. Elegir un texto, pautar los tiempos de un examen o coordinar con las áreas de apoyo son actos cotidianos del docente frente al aula.

Ante este panorama, la investigación se organiza en torno a un interrogante nodal: ¿Cómo perciben los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan la inclusión de estudiantes con discapacidad en relación con las prácticas pedagógicas, los ajustes razonables y las políticas institucionales vigentes? La pregunta no busca medir conductas de forma abstracta, sino aproximarse a la inclusión como una práctica situada, condicionada por la cultura disciplinar, las trayectorias personales y el contexto institucional. Nos interesa comprender cómo el docente lee la discapacidad y qué herramientas, o ausencias de ellas, reconoce en su práctica diaria.

Para articular este análisis, tomamos la categoría de “percepciones docentes” no como una mera opinión al pasar, sino como una trama sociocultural

de sentidos. Siguiendo el planteamiento de Vargas Melgarejo (1994), percibir es un proceso complejo donde se cruzan dimensiones cognitivas y culturales. Las percepciones docentes operan, por lo tanto, como mediaciones simbólicas entre el mandato normativo y la praxis áulica; constituyendo una ventana analítica para comprender cómo las políticas inclusivas se traducen, se tensionan o se recrean en la cotidianidad escolar a través de la historia y el posicionamiento de cada profesor.

El objetivo general que guía este trabajo es comprender los sentidos y significados que el cuerpo docente de la FFHA-UNSJ construye en torno a la inclusión, las prácticas pedagógicas y los ajustes razonables. Desglosando esta meta, nos proponemos como tareas específicas: indagar las percepciones docentes respecto a la discapacidad y la inclusión en el ámbito universitario; caracterizar las estrategias pedagógicas y los ajustes razonables que efectivamente configuran en sus aulas; analizar el modo en que el profesorado interpreta las normativas institucionales vigentes; y, finalmente, develar las tensiones y cruces críticos entre los relatos docentes, el mandato normativo y las barreras cotidianas que condicionan la praxis educativa.

Metodológicamente, optamos por un enfoque cualitativo, de corte interpretativo y crítico, estructurado como un estudio de caso institucional. La naturaleza del problema exige este camino: queremos comprender significados situados, resguardando la riqueza de las experiencias particulares por sobre las estadísticas impersonales. La FFHA-UNSJ es un escenario idóneo para esto; posee culturas disciplinares

muy particulares y desafíos locales específicos. Desde una perspectiva situada, entendemos que la investigación se co-construye a partir del diálogo horizontal con los docentes, quienes son portadores de un saber válido y vivencial sobre sus propias aulas. De este modo, la universidad pública se piensa aquí desde su obligación política de generar igualdad, no como un simple espacio de distribución de conocimiento experto.

La recolección de datos descansa en entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes de grado que hayan tenido experiencia directa con estudiantes con discapacidad. Al no ser un cuestionario cerrado, la entrevista permite abrir la investigación a dilemas imprevistos, contradicciones y sentidos emergentes. Esta información se complementa con un análisis documental del andamiaje normativo e institucional local, incluyendo documentos y normativas de la universidad y de la facultad vinculados con discapacidad e inclusión. Esto nos permite cruzar el discurso docente con el marco institucional disponible, eludiendo la trampa de un mero control de cumplimiento formal e identificando la brecha real entre las políticas institucionales y su apropiación efectiva en las prácticas de cátedra.

El análisis de las entrevistas recurre a una lectura temática e interpretativa. Tras un análisis inicial en las transcripciones para detectar recurrencias y tensiones, avanzaremos hacia una codificación vinculada a las categorías teóricas (ajustes razonables, prácticas pedagógicas, barreras). El proceso metodológico aspira a desentrañar no solo qué dicen los docentes, sino cómo organizan su

narrativa, qué responsabilidades le adjudican a la institución y qué márgenes de maniobra consideran que tienen frente al diseño educativo.

El diseño metodológico contempla los criterios éticos regulatorios para la investigación en ciencias sociales. La participación de los educadores es estrictamente voluntaria y se formaliza mediante un consentimiento informado, asegurando el anonimato y el uso exclusivamente académico de los testimonios. Lejos de asumir un carácter punitivo o de evaluación del desempeño individual, esta indagación elude cualquier lógica clasificatoria sobre las aptitudes docentes; por el contrario, el propósito reside en comprender las condiciones reales, los desafíos institucionales y las posibilidades genuinas sobre las cuales se tramita cotidianamente el derecho a la educación superior.

La relevancia de esta investigación se proyecta de manera articulada en las dimensiones teórica, institucional y político-pedagógica. En primer lugar, aspira a enriquecer los debates académicos sobre la inclusión universitaria mediante análisis situados que conciben a las percepciones docentes como mediadoras clave de las políticas públicas. En el plano institucional, se propone aportar insumos críticos para la revisión de los dispositivos de apoyo y las trayectorias de formación docente dentro de la universidad. Finalmente, en su dimensión político-pedagógica, el estudio busca problematizar las perspectivas que reducen la inclusión a una responsabilidad individual del profesorado o a una respuesta heurística ante la emergencia de un caso particular; por el contrario, se persigue reinstalar la

discusión en el horizonte de una responsabilidad pública, colectiva e institucionalmente asumida.

Que esta investigación se presente en un espacio de derechos humanos responde a una urgencia: examinar cómo el derecho formal se convierte en un problema pedagógico vivo. La inclusión no sobrevive solo con declaraciones de principios. Moriña (2017) y Mischia (2020) han advertido que, sin políticas sostenidas y culturas accesibles, los esfuerzos se diluyen en voluntarismos aislados. Escuchar al docente no implica desresponsabilizar a la institución, sino explorar una zona crítica donde confluyen los recursos, las normas y las decisiones pedagógicas cotidianas.

Bajo una mirada hermenéutica, esta investigación asume que la universidad pública no puede conformarse con la existencia de leyes de vanguardia. Las percepciones de quienes sostienen las aulas constituyen la vía más honesta para desvelar las tensiones, las resistencias y las potencias reales del proyecto inclusivo.

Referencias

- Mischia, B. S. (2020). "Políticas universitarias, perspectiva de discapacidad y accesibilidad en Argentina". *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(51), 28-42. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200099>.
- Moriña, A. (2017). "Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities". *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). "Sobre el concepto de percepción". *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Memoria, derechos humanos y sindicalismo universitario

La experiencia de FATUN en la recuperación de las trayectorias de trabajadores nodocentes víctimas del terrorismo de Estado

María Julia Barsottelli

julitabarso@gmail.com

Lía Etel Rojo

secderechoshumanos@fatun.org.ar

Walter José Merkis

fatun@gmail.com

Federación de Trabajadores Nodocentes | San Luis

Palabras clave:

Memoria - Trabajadores Nodocentes - Mapa

Introducción

La memoria del terrorismo de Estado continúa ocupando un lugar relevante en la vida democrática argentina. Las universidades nacionales participan activamente de este proceso. En su condición de espacios de producción de conocimiento, formación ciudadana y pensamiento crítico, han promovido diversas iniciativas orientadas a la reconstrucción del pasado reciente y a la reflexión permanente sobre los derechos humanos.

En este contexto, las universidades avanzaron significativamente en la recuperación de las trayectorias de estudiantes y docentes perseguidos por la dictadura, pero no así en las historias de las trabajadoras y los trabajadores nodocentes, que permanecieron durante mucho tiempo en un segundo plano dentro de las narrativas institucionales. Frente a esta situación, la conducción nacional de FATUN y su Secretaría de Derechos Humanos promovieron una política orientada a identificar, sistematizar y poner en valor esos recorridos.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se apoya en el análisis de documentación producida

por FATUN y su Secretaría de Derechos Humanos, informes institucionales, legajos laborales recuperados y registros vinculados al proyecto Mapeo de la Memoria. La investigación incluyó además el relevamiento de archivos conservados en sindicatos de base de distintas universidades nacionales, la consulta de documentación institucional y el intercambio con familiares, compañeras y compañeros de trabajo de las víctimas. Asimismo, se consideraron aportes de organismos de derechos humanos -entre ellos Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora- que contribuyeron a la validación y contextualización de la información recuperada. Estos materiales fueron analizados a la luz de los estudios sobre memoria colectiva y políticas de memoria con el propósito de interpretar el alcance de las acciones desarrolladas y su contribución a la reconstrucción de las trayectorias nodocentes afectadas por el terrorismo de Estado.

En ese marco surgió el proyecto Mapeo de la Memoria, una iniciativa destinada a identificar, reconstruir y difundir las historias de trabajadoras y trabajadores nodocentes desaparecidos o asesinados durante el terrorismo de Estado.

FATUN y el desarrollo de una política sindical de memoria

La recuperación de estas historias forma parte de una concepción de los derechos humanos que trasciende la dimensión estrictamente jurídica. En este marco, la evocación del pasado se concibe como una herramienta para fortalecer la democracia y como un componente fundamental de la identidad colectiva de las y los trabajadores.

Las acciones impulsadas por la conducción nacional de FATUN y coordinadas por su Secretaría de Derechos Humanos responden a una estrategia institucional que incorpora la memoria como un eje central de la identidad nodocente. Esta política vincula la defensa de los derechos humanos con la construcción democrática y la preservación de la historia de las y los trabajadores universitarios.

Durante los últimos años, FATUN promovió diversas iniciativas orientadas a consolidar esta línea de trabajo, entre ellas relevamientos documentales, análisis de legajos laborales, actividades de formación, producción de materiales de divulgación y articulación con organismos especializados.

La experiencia impulsada por FATUN permite reflexionar sobre el papel de las organizaciones sindicales como actores productores de memoria y conocimiento sobre el pasado reciente. En el ámbito universitario, las políticas de memoria se concentraron históricamente en las trayectorias de estudiantes y docentes perseguidos por la dictadura. La intervención sindical aporta una perspectiva complementaria al incorporar las

experiencias laborales de la represión y ampliar los sujetos reconocidos dentro de las narrativas universitarias.

La participación de los sindicatos resulta especialmente relevante porque pone en valor fuentes documentales y testimoniales que muchas veces permanecen fuera de los circuitos académicos tradicionales. Los archivos gremiales, los legajos laborales y las redes construidas por estas organizaciones constituyen recursos fundamentales para reconstruir historias que de otro modo podrían permanecer fragmentadas o invisibilizadas.

Al mismo tiempo, la producción sindical de memoria enfrenta desafíos específicos. La reconstrucción de estas trayectorias exige trabajar con archivos incompletos, documentación dispersa y prolongados procesos de silenciamento. También supone disputar los criterios mediante los cuales determinadas experiencias alcanzan reconocimiento público mientras otras permanecen relegadas. En este sentido, las memorias universitarias aparecen como un campo dinámico atravesado por múltiples actores y perspectivas.

La experiencia impulsada por FATUN contribuye además a ampliar el campo de estudios sobre memoria universitaria al incorporar a las trabajadoras y los trabajadores nodocentes como sujetos de análisis. La recuperación de sus historias no sólo enriquece el conocimiento sobre los efectos del terrorismo de Estado en las universidades argentinas, sino que también permite comprender con mayor profundidad la diversidad de actores que

integran la comunidad universitaria y participan en la construcción de sus memorias colectivas.

Uno de los resultados más relevantes de este proceso fue la restitución de legajos laborales pertenecientes a trabajadores nodocentes víctimas del terrorismo de Estado. Estos documentos poseen un valor administrativo, pero también histórico. Su análisis permite reconstruir recorridos laborales, identificar interrupciones asociadas a prácticas represivas y recuperar información que durante años permaneció dispersa o invisibilizada.

La revisión de estos registros constituye una forma de reparación simbólica. Restituir nombres, reconstruir historias de vida y contextualizar las circunstancias en que se produjeron determinadas situaciones laborales contribuye a devolver presencia pública a experiencias que habían quedado relegadas.

La iniciativa incluyó además la elaboración y entrega de placas conmemorativas a los sindicatos nodocentes de las universidades donde fueron identificadas víctimas del terrorismo de Estado. Estas intervenciones funcionan como marcas de memoria que fortalecen la transmisión colectiva de estas historias y expresan el compromiso con las políticas de memoria, verdad y justicia.

Nombrar para recordar: restitución de identidades y reconstrucción de trayectorias nodocentes

Otro de los aportes más significativos del trabajo desarrollado por la Secretaría de Derechos Humanos de FATUN fue la reconstrucción de nombres, recorridos biográficos e historias de vida de trabajadoras y trabajadores nodocentes víctimas del terrorismo de Estado.

Más allá de la creación de una herramienta digital, la iniciativa estuvo orientada a restituir identidades. En numerosos casos, la información permanecía fragmentada entre archivos universitarios, documentación sindical, registros administrativos y recuerdos familiares. La tarea de investigación permitió reunir esas piezas dispersas e incorporarlas a la historia de las universidades nacionales.

La recuperación de estos nombres representa una forma de reparación simbólica frente a las políticas de desaparición y silenciamiento desplegadas por el régimen represivo. Nombrar implica reconocer trayectorias, reconstruir vínculos de pertenencia y devolver presencia a quienes fueron víctimas de la violencia estatal.

El Mapeo de la Memoria procura trascender la lógica de los registros estadísticos. Cada nombre incorporado remite a una historia singular y, al mismo tiempo, permite comprender el alcance colectivo que tuvo la represión sobre las y los trabajadores nodocentes en distintas regiones del país.

Conclusiones

Las políticas de memoria impulsadas por FATUN constituyen una experiencia relevante para reflexionar sobre la relación entre educación superior, sindicalismo y derechos humanos.

El trabajo de restitución de legajos, reconstrucción documental y elaboración del Mapeo de la Memoria permitió identificar una dimensión escasamente explorada dentro de las narrativas universitarias: las historias de las trabajadoras y los trabajadores nodocentes víctimas del terrorismo de Estado.

Uno de los principales aportes de esta iniciativa consiste en mostrar que la memoria universitaria no se produce únicamente en las aulas ni en los espacios académicos. También se construye en los sindicatos, en los archivos laborales, en los legajos recuperados y en las experiencias de quienes sostuvieron cotidianamente el funcionamiento de las universidades públicas.

La labor promovida por FATUN pone de manifiesto la capacidad de las organizaciones sindicales para intervenir activamente en el desarrollo de políticas memoriales, ampliando los relatos existentes sobre el terrorismo de Estado e incorporando a las trabajadoras y los trabajadores nodocentes como protagonistas fundamentales de la historia universitaria argentina.

Rescatar estas trayectorias representa una forma de reparación simbólica y una herramienta para fortalecer la transmisión intergeneracional de los valores democráticos y de los derechos humanos. La historia de las universidades públicas argentinas

también se encuentra escrita en las experiencias de sus trabajadoras y trabajadores nodocentes. Recuperar sus nombres, reconstruir sus recorridos y otorgarles visibilidad constituye una responsabilidad colectiva y una condición indispensable para seguir consolidando una democracia con más memoria, más verdad y más justicia.

Referencias

Basualdo, V. (2010). *La clase trabajadora argentina y la represión durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Cara o Ceca.

FATUN (2025). *Mapeo de la Memoria. Trabajadores nodocentes desaparecidos y asesinados durante el terrorismo de Estado*. Documento institucional.

FATUN - Secretaría de Derechos Humanos (2024-2025). *Informes de recuperación de legajos y construcción de memoria sindical*.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Presses Universitaires de Zaragoza.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Direitos Humanos e a Educação a Distância

Políticas da ueg na garantia do direito à educação

Gislene Oliveira Lisboa

gislene.lisboa@ueg.br

Valeria Soares de Lima

valeria.lima@ueg.br

Universidade Estadual de Goiás

A ampliação do acesso ao ensino superior, no Brasil, constitui um processo historicamente marcado pela construção de políticas afirmativas voltadas à redução das desigualdades sociais, raciais e territoriais. Nesse percurso, a oferta de cursos no modelo a distância e semipresencial consolidou-se como estratégia relevante de democratização universitária, em particular nos estados de grande extensão territorial, como Goiás, onde a interiorização do conhecimento representa um marco significativo de justiça social. Os períodos autoritários que atravessaram a história política do Brasil deixaram sequelas nas estruturas educacionais, cabendo à redemocratização a tarefa de construir instituições universitárias efetivamente comprometidas com a inclusão, a diversidade e a garantia de direitos. As políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras expressam, assim, não apenas instrumentos técnicos de gestão educacional, mas dimensões concretas do projeto democrático que se reconstrói após décadas de exclusão institucionalizada.

O acesso ao ensino superior, contudo, não garante por si só a permanência nem o êxito acadêmico dos estudantes, o que torna indispensável o fortalecimento de políticas institucionais que

asseguem condições equitativas de formação. As políticas afirmativas ganharam expressão normativa relevante com a promulgação da Lei Nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que ampliou o ingresso de grupos historicamente marginalizados nas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2012). Sua atualização, pela Lei Nº 14.723/2023, incorporou explicitamente as pessoas com deficiência, reforçando o compromisso com a inclusão plena (Brasil, 2023). Embora voltada ao âmbito federal, essa legislação serviu de referência para iniciativas estaduais.

No Estado de Goiás, a Lei Estadual Nº 14.832/2004 (Goiás, 2004), anterior à própria Lei de Cotas federal, já previa a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades estaduais, sendo aplicada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) por meio de normas internas que regulamentam seus processos seletivos. O fundamento constitucional dessas medidas se encontra nos princípios da igualdade material e da redução das desigualdades sociais, presentes na Constituição Federal de 1988, e foi referendado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de

Palabras clave:

*Políticas Afirmativas - Direitos Humanos
Inclusão*

Preceito Fundamental (ADPF) Nº 186/2012, que reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais.

Tais políticas constituem instrumentos concretos de efetivação dos Direitos Humanos, na medida em que buscam corrigir desigualdades historicamente produzidas na formação social brasileira, articulando-se a uma perspectiva mais ampla de inclusão social, justiça educacional e promoção da dignidade humana. Importa destacar, contudo, que as ações afirmativas não se restringem ao ingresso na educação superior, mas se estendem à permanência e à conclusão do ciclo formativo, por meio da articulação com mecanismos de suporte material, pedagógico e psicossocial ao longo da trajetória acadêmica. Como ressalta Paiva (2013), a efetividade das políticas de inclusão depende de estratégias contínuas que acompanhem o estudante durante toda a sua formação, e não apenas no momento do acesso.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das bolsas acadêmicas e das políticas de permanência na trajetória educacional dos estudantes da Educação a Distância da UEG, considerando suas condições de acesso, inclusão e permanência no ensino superior. A questão central que orienta a investigação é: qual é o impacto das bolsas acadêmicas e das políticas de permanência na trajetória dos estudantes da EaD da UEG?

No âmbito da UEG, as políticas afirmativas estruturam-se a partir de um conjunto articulado de ações institucionais que transcendem a reserva de vagas. O programa de bolsas acadêmicas constitui o eixo central da política de assistência

estudantil, com destaque para a Bolsa Permanência Discente, destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e suas variações voltadas a grupos específicos, como quilombolas, indígenas e imigrantes/refugiados. Integram ainda esse conjunto as bolsas de monitoria, iniciação científica (PIBIC/PIBIT), iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica) e a Bolsa de Incentivo à Extensão (BEX), que promovem a inserção dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo tanto para a permanência quanto para a qualificação da formação acadêmica (UEG, 2026; Pimenta; Lima, 2012).

A Política de Assuntos Estudantis articula ainda ações de assistência, inclusão digital e auxílio-moradia. O Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (NIAAF) desempenha papel relevante nesse conjunto, acompanhando estudantes com deficiências e dificuldades de aprendizagem, com equipe de formação multidisciplinar. O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), por sua vez, implementou o programa UEG em Rede, que alcançou mais de 41 municípios goianos, formando mais de 1.850 estudantes nos cursos de Pedagogia, Gestão Pública e Administração. Como aponta Dias Sobrinho (2013), a democratização do ensino superior somente se realiza de forma plena quando o acesso está articulado a políticas efetivas de permanência, o que confere às bolsas acadêmicas papel estratégico na redução da evasão e na promoção da equidade, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, pois busca produzir conhecimentos voltados à compreensão de uma realidade específica, com potencial de subsidiar práticas institucionais e tomada de decisão. Para Gil (2008), a pesquisa aplicada tem como finalidade gerar conhecimentos para a solução de problemas concretos. A abordagem adotada é quali-quantitativa (mista), combinando a análise de dados objetivos, obtidos por questionários estruturados, com a interpretação de percepções e experiências dos participantes. Conforme Creswell (2010), essa abordagem permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos ao integrar dados numéricos e qualitativos em um mesmo estudo. Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva e exploratória: descritiva por caracterizar o perfil dos estudantes e suas condições de acesso e permanência; exploratória por investigar fenômeno ainda pouco aprofundado no contexto específico da EaD da UEG (Lakatos; Marconi, 2017). A coleta de dados ocorreu por meio de questionário estruturado aplicado via Google Forms junto a estudantes regularmente matriculados nos cursos de EaD da instituição, contemplando questões fechadas para caracterização do perfil e questões abertas para captação de percepções sobre permanência, dificuldades e contribuições das bolsas acadêmicas. Severino (2016) afirma que a pesquisa de campo possibilita a coleta direta de dados junto aos sujeitos, favorecendo a análise de fenômenos em seu contexto real. Os dados qualitativos foram tratados por meio de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), e os dados quantitativos foram

organizados por estatística descritiva simples, com uso de frequências e percentuais.

A análise dos dados revela um público heterogêneo, com marcante predominância feminina (88,1%) e presença expressiva de estudantes adultos: 37,3% na faixa etária entre 31 e 40 anos e 28,8% acima de 40 anos. Esse perfil demonstra que a EaD e o ensino semipresencial têm viabilizado o acesso ao ensino superior para sujeitos que, em muitos casos, não tiveram essa oportunidade na chamada idade tradicional, confirmando a análise de Ristoff (2014) sobre o novo perfil do campus brasileiro. A origem territorial dos respondentes reforça esse movimento: embora a maioria provenha da zona urbana (85%), há presença significativa de estudantes da zona rural (15%), o que atesta o papel da EaD na interiorização do ensino superior.

Essa expansão, contudo, não elimina as desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à infraestrutura tecnológica, conforme argumenta Schwartzman (2005). Ainda que 60,5% dos estudantes possuam dispositivos tecnológicos e 67,1% tenham acesso à internet, as limitações remanescentes comprometem a efetividade do direito à educação, contradição que Bobbio (2004) antecipara ao observar que o desafio contemporâneo não reside no reconhecimento dos direitos, mas em sua garantia concreta. Em relação à trajetória acadêmica, 72,9% dos respondentes estão em sua primeira graduação, indicando a inclusão de públicos historicamente afastados do ensino superior. O ingresso por meio de políticas afirmativas foi relatado por 26,9% dos estudantes, especialmente via cotas raciais e sociais. Para

que essa inclusão se consolide, são necessárias ações complementares: apoio financeiro contínuo, acompanhamento pedagógico por tutorias, suporte psicossocial, garantia de inclusão digital e práticas institucionais mais flexíveis e acolhedoras.

No que diz respeito ao acesso às bolsas, os dados revelam cobertura institucional ainda insuficiente: apenas 16,3% dos participantes recebem algum tipo de auxílio, enquanto 83,7% não contam com esse suporte. Para Tinto (2012), esse quadro representa fator crítico para a permanência, pois o apoio financeiro é determinante para o engajamento e a continuidade acadêmica. Entre as modalidades disponíveis, a Bolsa Permanência corresponde a 66,7% dos auxílios concedidos, reafirmando seu papel central. Conforme o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010), essas ações visam assegurar condições de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Os relatos dos estudantes beneficiados são reveladores do alcance concreto dessas políticas. Uma das participantes registrou: “No meu caso, a possibilidade de permanecer no curso [...] o período que recebi me ajudou até na qualidade de vida, visto que eu economizava e dava para comprar até parte dos meus medicamentos” (Respondente A, 2026). Outro depoimento evidencia a dimensão territorial da exclusão: “Após o recebimento da bolsa, mudou bastante a minha realidade acadêmica. Me ajudou muito, porque antes era mais difícil continuar no curso, já que eu moro na zona rural e não tenho renda” (Respondente B, 2026). Os efeitos das bolsas ultrapassam o espaço acadêmico,

repercutindo sobre a estabilidade emocional e a organização familiar: “Sou uma pessoa muito ansiosa, e com a instabilidade financeira tudo fica pior. No período que recebi a bolsa me senti melhor, pois eu tinha certeza que não iria me faltar nada, nem para meu filho” (Participante D, 2026). Esse alcance confirma a análise de Santos e Almeida Filho (2012), segundo a qual a democratização do ensino superior exige não apenas o acesso, mas a garantia de condições efetivas de permanência. Na EaD, esse imperativo torna-se ainda mais premente diante da necessidade de conciliação entre trabalho, família e estudos (Moran, 2015).

Entre os estudantes sem bolsa, os relatos expõem dificuldades financeiras, restrições no acesso a transporte, internet e materiais acadêmicos, além de críticas à insuficiente divulgação das políticas de assistência, cenário que dialoga com a análise de Bourdieu e Passeron (2014), para quem o sistema educacional tende a reproduzir desigualdades quando desprovido de mecanismos efetivos de compensação. As principais dificuldades apontadas no modelo educacional a distância são: falta de tempo (31,6%), dificuldades financeiras, acesso à internet (6,3%), apoio pedagógico (6,3%) e outros fatores (29,5%). Como sugestões de melhoria, os estudantes indicam: ampliação do número de bolsas e de sua duração, apoio para transporte e alimentação, acesso a equipamentos tecnológicos, fortalecimento do suporte pedagógico e maior transparência nos critérios de seleção. Apesar das limitações, 74,5% consideram que as políticas de apoio da UEG contribuem para a democratização do ensino superior, e 25,5% fazem essa avaliação de forma parcial, revelando percepção positiva

acompanhada do reconhecimento crítico das fragilidades existentes.

Os resultados desta investigação revelam uma contradição constitutiva: ao mesmo tempo em que as políticas afirmativas e o modelo EaD ampliam o acesso ao ensino superior na UEG, persistem fragilidades estruturais que limitam a plena efetivação desse direito. A baixa cobertura das bolsas de permanência, a insuficiência do suporte pedagógico e as barreiras de infraestrutura tecnológica comprometem a continuidade dos estudos de parcelas expressivas dos estudantes. Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, essa lacuna traduz a contradição entre o reconhecimento formal da educação como direito fundamental e sua concretização real, paradoxo que Bobbio (2004) já identificara como o grande desafio do tempo presente.

No contexto brasileiro, marcado pela memória de uma experiência autoritária, reafirmar o compromisso das universidades públicas com a inclusão, a equidade e a permanência estudantil constitui, ao mesmo tempo, um ato acadêmico e um posicionamento em defesa da democracia. Como assinala Santos (2010), a universidade contemporânea precisa assumir compromisso efetivo com a inclusão social, o que implica não apenas ampliar o acesso, mas garantir condições reais de permanência e êxito acadêmico, sobretudo para os grupos historicamente excluídos. Saviani (2008) reforça que a democratização do ensino não se efetiva pela mera ampliação do ingresso, sendo indispensável assegurar condições concretas de aprendizagem. Nesse sentido, Silva e Veloso (2013)

destacam que as políticas de assistência estudantil precisam ser pensadas de forma integrada, considerando a heterogeneidade dos perfis discentes e as especificidades de cada modelo educacional de ensino, sob pena de se tornarem ações pontuais e de alcance restrito.

Fortalecer as políticas afirmativas na EaD da UEG é, em última análise, condição para que a universidade seja fiel à sua própria missão: promover a interiorização integrada do ensino, da pesquisa e da extensão pública em Goiás, formando profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável em âmbito local, regional e nacional. Sem políticas consistentes de permanência, o acesso ao ensino superior permanece incompleto, e o direito à educação, meramente formal. Que esse direito se torne experiência concreta e transformadora na vida de cada estudante é, ao mesmo tempo, o horizonte ético das políticas afirmativas e o compromisso inegociável de toda universidade pública verdadeiramente democrática.

Referencias

- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos* (C. N. Coutinho, Trad.). Elsevier.
- Dias Sobrinho, J. (2013). "Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão". *Educación y Sociedad*, 34(124), 107-124. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100007>.
- Goiás. (2012). *Lei nº 17.934, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo no âmbito da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Goiás. http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17934.htm.
- Santos, B. de S. (2010). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3a ed.). Cortez.
- Universidade Estadual de Goiás (2023, 17 de maio). *Resolução CsU nº 1.098, de 17 de maio de 2023. Institui a Política de Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências*. UEG.

Festival “Folklore y Arte Popular x la Identidad”

El festival de las artes populares y los Derechos Humanos
del Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes

Lucía Florencia Conde

luciafconde15@gmail.com

Universidad Nacional de las Artes | Buenos Aires

La memoria no es el simple recuerdo de lo que pasó, sino la historia que podemos contarnos de eso.

Paul Ricoeur

La presente ponencia busca dar cuenta de la primera experiencia de institucionalización de los Derechos Humanos llevado a cabo en el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes.

El puntapié inicial para generar una articulación con los Derechos Humanos a partir del lema Memoria, Verdad y Justicia, fue la presentación de los proyectos al Consejo Superior de la Universidad de los Doctorados Honoris Causa de Estela Barnes de Carlotto (2013) y Lidia Stella Mercedes Miy Uranga “Taty Almeida” (2019)

A partir de la entrega del título de Doctora Honoris Causa a Estela Barnes de Carlotto, El Departamento de Folklore y la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo se propusieron generar un festival en donde se promueva la defensa de los Derechos Humanos a través del Folklore y las Artes Populares., y es por eso que en el año 2014 nace el festival FAPI “Folklore y Arte Popular x la Identidad”, acumulando 13 hermosos años de vida. Este festival, genera

cada año un espacio de encuentro en donde las artes populares son la herramienta de visibilización de la búsqueda de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo. Con el pasar de los años, se generó articulación con otros organismos de Derechos Humanos, llevándose a cabo actualmente junto con Abuelas de Plaza de Mayo, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y la Asociación de Familiares y Compañerxs de lxs 12 de la Santa Cruz.

Estas acciones fueron impulsadas durante la gestión del Decano Lic. Víctor Giusto que sostiene al respecto:

allá por el 2013, siendo director del Área Transdepartamental de Folklore, fuimos con el secretario administrativo, Gustavo Valle, a una mesa de trabajo con Estela de Carlotto y comenzamos a pensar cómo conectar la ardua búsqueda de las Abuelas con la Universidad. El encuentro entre ambas partes significaba potenciar lo que considerábamos una de las herramientas más poderosas para concientizar: las artes populares.

Este festival surge ante la necesidad de construir un presente inclusivo que restañe las heridas y desencuentros sociales producidos por el creciente individualismo promovido por las dictaduras y

Palabras clave:

Derechos Humanos - Artes - Popular

el neoliberalismo reinantes en nuestra historia reciente.

A través de este trabajo en conjunto se entendió la importancia de lo colectivo en la historia argentina, que no es ni más ni menos que los modos de vida de las diversas comunidades del territorio argentino y nuestroamericano, y cómo éstos son expresados a través de las artes para llevar adelante las grandes transformaciones. Es por eso, que han pasado distinguidos elencos artísticos y personalidades de la cultura popular y los Derechos Humanos. Así como también, siempre han estado presentes los elencos institucionales del Departamento de Folklore.

Este festival promueve la búsqueda incansable de las abuelas de Plaza de Mayo y de les nietes apropiades por la última dictadura cívico militar eclesiástica. Nietes que hasta el día de hoy permanecen privadas de su identidad y de la posibilidad de re-construir su historia.

FAPÍ es homenaje, es memoria, es lucha, es esperanza, es el espacio de encuentro que promueve el ejercicio del amor y la militancia por los derechos humanos; es el lugar en donde las artes populares construyen otros modos narrativos para recordar y también para celebrar la lucha y la vida.

Desde la entrega del Doctorado Honoris Causa a Taty Almeida, se genera un entramado cotidiano de trabajo entre el Departamento de Folklore y la Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, siendo Taty parte fundamental de la producción del festival, siendo declarada Madrina del Festival.

Consideramos que construir memoria es también reconocer y distinguir, y si bien siempre se entregaron distinciones en el marco de este evento, a partir de la celebración de los 10 años del festival en el año 2023 se generó a través del Consejo Departamental la figura de Personalidad Destacada de la Cultura Popular y los Derechos Humanos: premio que le ha sido otorgado a Angela "Lita" Paolin de Boitano- Presidenta de la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas; el periodista Víctor Hugo Morales; Horacio Pietragalla Corti, en ese momento Secretario de Derechos Humanos de la Nación. a la periodista y militante por los Derechos Humanos, Miriam Lewin; al Fotógrafo documental y fotoperiodista Italiano Giancarlo Ceraudo; Al músico popular Chango Spasiuk; A Mabel Careaga, Presidenta de la Asociación de Familiares y Compañeres de les 12 de la Santa Cruz; Al entonces Ministro de Cultura de la Nación, Tristán Bauer, a la artista Liliana Herrero, entre otros. Además, también todos los años se hace entrega de declaraciones de interés cultural a colectivas y asociaciones que llevan a cabo trabajo territorial, producción artística en torno a la promoción y difusión de los Derechos Humanos y construcción social-colectiva

A partir de la implementación de este festival como política institucional, se transformó en un espacio de construcción colectiva, y cada año es un acontecimiento en el que se da la participación de todos los claustros del Departamento: Docentes, Nodocentes, estudiantes, graduados y personal de gestión, tanto en la pre-producción como en el montaje escénico y producción artística del evento,

instalándose tanto en el Departamento como en la comunidad del barrio.

Es importante destacar que el FAPI cuenta con la Declaración de Interés Cultural de la Cámara de Diputados de la Nación y la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ocupar la calle

A partir del año 2022, este evento que se realizaba en el patio de la Unidad Académica, salió a la calle. A raíz del trabajo mancomunado con les comuneros y legisladores se generaron las gestiones necesarias para poder cortar la calle y realizar el festival afuera, instando de esta forma a la participación barrial. Esta acción, generó muchísima participación y visibilidad, haciendo que cada año el barrio espere el evento, y también quienes no están cercanos a la universidad lo esperan como un acontecimiento en el que pueden encontrar: música, danza, feria de artesanes, reconocimientos, testimonios de los diferentes organismos de Derechos Humanos, actividades y talleres destinados a infancias, y por supuesto pista de baile.

Ahora y siempre

Con motivo de la celebración de los 10 años del festival, el Ballet Folklórico de la UNA, uno de nuestros elencos institucionales conformado por estudiantes del Departamento de Folklore, generó un proceso de investigación en artes y se realizó el montaje de la obra “AHORA y siempre” que fue estrenada en esa celebración. Es una pieza de danza folklórica de 14 minutos, en los que se invita a pensar a los derechos Humanos desde una perspectiva actual, es un homenaje a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo como faro moral en este contexto donde aflora el negacionismo cada vez con más fuerza, con visitas a los genocidas y el desfinanciamiento de todas las políticas de memoria, verdad y justicia.

Sobre AHORA y siempre:

El pasado y una dictadura que apagó el brillo de aquellos ojos llenos de futuro.

Un pueblo con memoria continua el vuelo de aquellas almas que aún siguen presentes. Ahora y siempre.

Obra de danza que se vale del arte folklórico como instrumento de reflexión y lucha en función del resguardo y la revalorización de los Derechos Humanos.

Un pueblo con Memoria, Verdad y Justicia. Un pueblo con Identidad que dice NUNCA MÁS.

Dirección artística: Lic. Matías Rodogno y Lic. Candelaria Torres

Dirección general: Lic. Ruben Suares.

Acceder a la obra: FAPI - 10 Años: Festival “Folklore y Arte Popular por la Identidad” /Minuto 03:23:15 min

En síntesis, y a modo de conclusión, la verdad que a la hora de pensar cómo institucionalizar los Derechos Humanos en un ámbito como es el folklore que en muchos casos es muy cerrado, encontramos en este festival la herramienta viable para generar la unión del Departamento con los Derechos Humanos. Consideramos que el hecho de pensar en poner a disposición de la búsqueda de las Abuelas y Madres de Plaza de Mayo la herramienta con la que contaba el Departamento: las artes populares, generó un acercamiento con las juventudes muy valioso. Poder contar con la voz de Taty Almeida en cada una de las ediciones, testimonios de nietes recuperados, invitar cada año a que si tienen dudas sobre su identidad se acerquen a las abuelas. Entendemos, que fue una acción creativa que posibilitó el acercamiento de los Derechos Humanos a partir del testimoniar, del dar cuenta, ser un poco el vestigio de lo que nos dejó la dictadura cívico-militar- eclesiástica y conectar a partir de ello con las nuevas generaciones. Paul Ricoeur sostiene que “El pasado está ahí, como un mandato que exige ser recordado, no para quedar atrapados en él, sino para comprender quiénes somos y proyectarnos hacia el futuro”. Entendemos que no podemos como universidad pública pensar en un futuro si desconocemos nuestro pasado. El Folklore además, tiene una fuerte vinculación con la memoria y con la historia. Un país sin memoria no tiene raíz.

El espacio de visibilización y construcción colectiva de los Derechos Humanos que propició este festival, ya sea en términos de asistencia o de participación escénica invitó a les jóvenes a generar obras que giran en torno a los Derechos Humanos y, también dio lugar a generar otras instancias de

institucionalización como la curricularización de los Derechos Humanos en la materia “Antropología y Derechos Humanos” de la Lic. en Artes y Pensamiento Latinoamericano; Y la creación de un Observatorio en Malvinas y Derechos Humanos creado por Consejo Departamental en el año 2017.

Seguiremos promoviendo el ejercicio de la memoria a partir de las diferentes expresiones artísticas que forman parte del Folklore. Seguiremos generando el debate y la reflexión sobre la importancia de los Derechos Humanos en la construcción democrática. La cultura popular es una forma de resistir el olvido.

Referencias

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido* (A. Neira, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Institucionalizar la equidad y la accesibilidad

Creación del Observatorio de la UNM como dispositivo estratégico de transformación universitaria hacia una Universidad Pública Inclusiva

Patricia Elizabeth Rosemberg

proseberg@unm.edu.ar

María Guadalupe Balard

mgbalard@unm.edu.ar

Martina Ariana Romano Toledo

mromano@unm.edu.ar

Universidad Nacional de Moreno | Buenos Aires

Palabras clave:

Observatorio - Transversalidad - Derechos Humanos

Introducción

El presente ensayo tiene como objeto exponer el proyecto de creación del Observatorio de Género, Accesibilidad y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Moreno (UNM). En el marco del lema “Resistir y fortalecer la democracia”, esta iniciativa se proyecta como un espacio institucional estratégico, que posibilite el dialogo interdisciplinario y la construcción colectiva. El propósito fundamental es generar una herramienta capaz de sistematizar información, producir diagnósticos, monitorear políticas públicas, generar indicadores, impulsar investigaciones y formular recomendaciones y estrategias orientadas al diseño e implementación de políticas universitarias que tiendan al fortalecimiento de la Universidad como institución pública inclusiva, democrática y comprometida con su entorno social y territorial.

Cabe resaltar que el proyecto surge en un contexto de transformaciones sociales profundas y nuevas demandas colectivas que interpelan a la Universidad Pública a asumir un rol activo y sistemático en la agenda de los derechos. Su objetivo primordial es generar una herramienta institucional que permita

relevar el estado de situación actual y promover la mejora continua de la calidad académica y de gestión, fundamentando la toma de decisiones en evidencia científica y datos contrastados con la realidad. No se trata meramente de observar, sino de generar conocimiento crítico y evidencia científica que fundamente la toma de decisiones institucionales para reducir la distancia entre los derechos enunciados y los efectivamente realizados.

Fundamentación conceptual y normativa

Enfoque integral y transversal.

La propuesta encuentra su principal fundamento en una concepción integral y transversal de los derechos, reconociendo que las desigualdades contemporáneas son multidimensionales y requieren respuestas institucionales complejas y articuladas.

La decisión de abordar de manera conjunta los ejes de Género, Accesibilidad y Derechos Humanos, encuentra su fundamento en el carácter interdependiente, indivisible y transversal de las temáticas. El enfoque de Derechos Humanos constituye el marco general que reconoce a las personas como sujetos de derecho en igualdad de condiciones, instando a la institución a remover obstáculos para su pleno goce. Por su parte, la perspectiva de género funciona como herramienta analítica para identificar desigualdades de poder, roles y oportunidades que afectan diferencialmente a mujeres y diversidades, impactando en sus trayectorias educativas y laborales; y, de acuerdo con el sistema universitario nacional, “durante los últimos años, las universidades argentinas han avanzado de manera significativa en la incorporación y transversalización de la perspectiva de género al interior de sus políticas, programas académicos y prácticas institucionales” (Varela y Cruz, 2026, p. 39). Finalmente, la accesibilidad se traduce como la condición previa para que todas las personas puedan participar plenamente de la vida en comunidad, incluyendo no solo dimensiones arquitectónicas, sino también, aspectos comunicacionales, pedagógicos, digitales y actitudinales.

Sustento Normativo nacional e internacional

El proyecto se ancla en un sólido plexo normativo tanto internacional como nacional. La iniciativa encuentra su sustento principalmente en los tratados internacionales con jerarquía constitucional tras la reforma de 1994 (Art. 75° inc. 22), la

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la recientemente incorporada, Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores; la Ley Micaela (N° 27.499), entre otras. En este marco, es fundamental entender la discapacidad desde un enfoque de derechos donde “no alcanza con ser titular de los derechos, sino que es necesario disponer de los medios que hagan posible su ejercicio” (Mareño Sempertegui y Katz, 2011, p. 102). El observatorio asume la responsabilidad de hacer operativos estos preceptos, reconociendo que las universidades son las instituciones en mejores condiciones para transformar los principios legales en prácticas cotidianas de equidad.

Antecedentes institucionales en la Universidad Nacional de Moreno

Cabe resaltar que, a nivel institucional, la Universidad Nacional de Moreno ha mantenido una trayectoria de adhesión plena a redes estratégicas como la Red Universitaria de Género (RUGE) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Red Interuniversitaria de Discapacidad. A su vez, los lineamientos estratégicos de investigación incorporaron la perspectiva de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como ejes transversales de toda la labor científico-tecnológica. Así, la Universidad cuenta actualmente con un Espacio Intersectorial de diálogo en torno

a Políticas de Igualdad de Géneros, contra las violencias sexistas y las discriminaciones, una Mesa de Accesibilidad y un Programa de Promoción de los Derechos Humanos.

No obsta destacar, en el marco del compromiso institucional con la memoria, la verdad y la justicia, que la Universidad Nacional de Moreno, tiene su sede en el edificio donde funcionó el ex Instituto Mercedes de Lasala y Riglos, el cual operó como instituto público de menores y sirvió para el alojamiento ilegal de hijos e hijas de personas detenidas-desaparecidas durante la última dictadura cívico-militar. Es por ello que resulta fundamental la puesta en valor del mencionado edificio como un sitio de memoria de relevancia regional por cuanto constituye hoy una marca territorial que requiere ser reterritorializada como paisaje de reparación. Su reconocimiento permitirá visibilizar el rol de las instituciones estatales en el dispositivo de desaparición desplegado por la dictadura cívico-militar. Se propone que el Observatorio promueva la coproducción de conocimiento a partir del testimonio de las víctimas, consolidando el derecho a la verdad como un derecho humano fundamental y colectivo, indispensable para evitar el negacionismo y la repetición de estos hechos en el futuro. Se busca que este desafío se lleve a cabo desde una epistemología del testimonio, entendiendo que las voces de los sobrevivientes no son meros datos del pasado, sino actos performativos en el presente que construyen activamente nuestra identidad democrática. Todo ello en el entendimiento que, el reconocimiento de estos sitios, basado en el testimonio de las víctimas, visibiliza el rol de las instituciones estatales en la represión y permite

su recuperación como espacios pedagógicos y de memoria.

Desarrollo y avances del proyecto

El proceso de construcción del Observatorio se ha desarrollado mediante encuentros de trabajo interdisciplinarios de debate, puesta en común y construcción colectiva, con la participación de representantes de diversas áreas de la universidad. Para organizar las acciones, se implementó un Diagrama de Gantt que incluye etapas de recolección de datos, conformación de indicadores, trabajo de campo y análisis de resultados a lo largo del ciclo lectivo.

A modo de síntesis, en el primer encuentro se establecieron las bases conceptuales del proyecto, destacándose la decisión de integrar los ejes de derechos humanos, género y accesibilidad en una misma estructura institucional como respuesta a la necesidad de superar enfoques fragmentados; y se puso en valor la importancia de relevar y articular las acciones ya existentes dentro de la universidad, identificando puntos de convergencia y generando las condiciones para una intervención más sistemática. En un segundo encuentro se avanzó hacia una dimensión más operativa, centrando el trabajo en la identificación de fuentes de información y en la necesidad de construir indicadores que orienten la tarea del Observatorio. El tercer encuentro permitió avanzar en la incorporación de herramientas técnicas y

en la consolidación de insumos relevantes. En el cuarto encuentro se profundizó en la articulación del proyecto con las políticas institucionales y los marcos normativos vigentes, destacándose avances en materia de derechos laborales y accesibilidad, así como la creación de espacios institucionales orientados a estas temáticas. En este contexto, se planteó la necesidad de que el Observatorio contribuya a la transversalización de las perspectivas de derechos humanos, género y accesibilidad tanto en la normativa universitaria como en los planes de estudio.

En este sentido, se puso en valor la experiencia acumulada en instancias de intercambio académico, así como antecedentes de proyectos institucionales orientados a este objetivo, que constituyen un insumo relevante para futuras iniciativas.

Respecto a la transversalización académica, se presentaron avances de un proyecto de investigación de la carrera de Contador Público Nacional, que incluyó la aplicación de encuestas a autoridades, docentes y estudiantes, junto con el desarrollo de una línea de investigación orientada a analizar la incorporación de la perspectiva de género en los programas y planes de estudio. Este trabajo aborda el impacto de los estereotipos de género en el ámbito universitario y analiza tanto la presencia de esta perspectiva en los contenidos curriculares como su implementación en las prácticas docentes, constituyéndose en un insumo relevante para la toma de decisiones académicas y para el diseño de estrategias de transversalización.

Asimismo, se proyecta que el Observatorio funcione como un nodo para articular proyectos

de investigación y extensión, fomentando la “curricularización” de estas temáticas para que dejen de ser espacios optativos y se integren efectivamente en la formación de perfiles profesionales comprometidos con la equidad. Resulta de vital importancia comprender que “en el campo de la formación académica de grado y posgrado debe situarse a la discapacidad, en tanto diversidad y construcción social, como una situación transversal que se extiende a todas las dimensiones de una universidad” (Méndez y Misischia, 2019, p. 32).

A lo largo del proceso se han alcanzado consensos institucionales significativos en torno a la necesidad de formalizar un espacio que permita integrar, sistematizar y potenciar las políticas vinculadas a los ejes mencionados. Se reconoce el valor estratégico de contar con información organizada y accesible para la toma de decisiones, así como la importancia de fortalecer la articulación entre las distintas áreas de la universidad y su vinculación con el territorio.

Cabe destacar que se proyecta que el Observatorio tenga un alcance sobre toda la comunidad universitaria, desarrollando diversas funciones, como ser la elaboración de informes periódicos sobre brechas y barreras detectadas que sirvan para la implementación y/o modificación de políticas universitarias; el asesoramiento técnico a las autoridades en el diseño de normativa con enfoque de derechos; y la articulación territorial, entre otras.

El estado de avance del proyecto da cuenta de condiciones favorables para su implementación, en tanto se ha logrado consolidar un espacio de trabajo sostenido, identificar fuentes de información relevantes, desarrollar herramientas de planificación

y generar insumos técnicos que permiten proyectar el funcionamiento del Observatorio con un grado adecuado de viabilidad.

Objetivos estratégicos y funciones del programa

El observatorio se ha planteado metas claras para fortalecer la institucionalización de los derechos:

- **Relevamiento y sistematización** de información cuantitativa y cualitativa sobre prácticas y condiciones institucionales relacionadas con género, accesibilidad y derechos humanos en la comunidad universitaria.
- **Diagnóstico y monitoreo:** elaborar informes periódicos que identifiquen brechas, barreras y situaciones de vulneración de derechos.
- **Asesoramiento técnico:** asistir a las autoridades a través del diseño de lineamientos y/o recomendaciones que contribuyan a la toma de decisiones administrativas con enfoque de derechos.
- **Formación y sensibilización:** impulsar instancias de formación, capacitación y sensibilización para autoridades, docentes, nodocentes, estudiantes y comunidad universitaria.
- **Vinculación territorial:** colaborar con organizaciones de la sociedad civil y redes interuniversitarias para el intercambio de experiencias.

Conclusiones

A partir de los diferentes encuentros que tuvieron lugar, y la proyección que se realiza respecto a los avances del observatorio, podemos concluir que el mismo se muestra como una herramienta clave para la mejora continua de la calidad institucional, lo que permitirá que la toma de decisiones se sustente en información confiable y contrastada con la realidad.

La formación académica debe sustentarse en principios de equidad y compromiso social, asegurando que todos los trayectos sean accesibles. Es por ello que resulta fundamental la mirada del observatorio a los fines de contribuir con insumos que sirvan para el rediseño de planes de estudios, para poder incorporar en los mismos la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos.

A su vez, en un contexto de crisis socioeconómica, el Observatorio nos permite reflexionar sobre los límites y desafíos del principio de “universidad para todos”, analizando el rol de la institución como espacio de resguardo y promoción de derechos.

Como próximo paso del proyecto, se plantea avanzar con la aprobación formal del Observatorio en la instancia del Consejo Superior, a los fines de dotar al mismo de una estructura orgánica permanente que garantice el desarrollo y sostenibilidad de las líneas de investigación.

En definitiva, la creación de este Observatorio representa el compromiso de la Universidad Nacional de Moreno con la construcción de una sociedad más justa, donde la producción de conocimiento crítico y difusión de datos de calidad

sea el motor para fortalecer la vida interna de la institución y para contribuir activamente a la transformación social, la equidad, la erradicación de las desigualdades estructurales, y finalmente a una sociedad más justa, democrática e inclusiva para todos y todas.

Referencias

- Mareño Sempertegui, M. y Katz, S. (comp.) (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Méndez, M. y Misischia, B. (comp.) (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas: Discapacidad y Universidad Período 2014-2016*. Eudene.
- Varela, A. y Cruz, V. (2026). “Introducción”. En V. Primante y L. S. Zimmermann (comp.) *La década luchada: 10 años de protocolos, trabajo y militancia por universidades libres de violencias por motivos de género*. EDULP.

De la sanción a la reparación

Desafíos institucionales y enfoques antipunitivistas en la UNSL

Yessica Alejandra Ortiz Alarcón

eti.protocolo.unsl@gmail.com

María Candela Manrique

mcandelamanrique@gmail.com

Yamile Yael Alume

yyalume@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Políticas de Géneros - Antipunitivismo
Cuidados*

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) aprobó en septiembre de 2017 el Protocolo de Intervención Institucional ante Denuncias por Situaciones de Violencia de Género, Identidad de Género y Discriminación (Ordenanza CS 33/17, UNSL). Esta herramienta normativa emergió de un proceso colectivo y participativo que involucró a estudiantes, organizaciones feministas, la Asociación de Docentes Universitarios, el colectivo Ningunas Santas y diferentes unidades académicas. Se enmarca en un contexto de creciente demanda del movimiento feminista universitario, por respuestas institucionales concretas ante las violencias de género, y en articulación con marcos legales nacionales que obligan al Estado a generar mecanismos efectivos de prevención, atención y sanción.

Las violencias de género en el ámbito universitario no constituyen un fenómeno marginal ni excepcional. Por el contrario, se inscriben en tramas relacionales, culturales e institucionales que las habilitan y reproducen. Como señala Segato (2016), la violencia de género es ante todo un lenguaje de poder, una forma de comunicación fundada en relaciones desiguales que tiene como soporte el cuerpo de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas. En este sentido, las instituciones no son

ajenas a dicha lógica, pueden ser tanto escenarios de reproducción de las violencias como espacios de disputa y transformación, dependiendo de cómo se posicionan políticamente y qué herramientas concretas desarrollen e implementen.

Argentina ha construido un sólido marco normativo en materia de género. A nivel nacional la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009) establece los tipos y modalidades de violencia y obliga al Estado, en todos sus niveles e instituciones, a generar mecanismos efectivos de prevención, atención y sanción. La Ley 26.743 de Identidad de Género (2012) amplía el horizonte de protección hacia las personas trans y no binarias. La Ley 23.592 contra Actos Discriminatorios completa un triángulo normativo que el protocolo de la UNSL articula de manera explícita, comprometiendo a la universidad con el pleno ejercicio de los derechos humanos para toda su comunidad.

Sin embargo, la existencia de un marco normativo no resuelve las tensiones que emergen en la implementación concreta. Entre la letra de la norma y su aplicación cotidiana se abren brechas que exigen reflexión crítica, creatividad profesional e

institucional y, sobre todo, posicionamiento político por parte de los equipos que intervienen. El presente trabajo sistematiza la experiencia del Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) de la UNSL y propone una reflexión crítica sobre dos ejes centrales: el sostenimiento de un enfoque antipunitivista en la intervención y el desarrollo de estrategias de cuidado feminista y colectivo del equipo.

Investigaciones sobre violencias de género en contextos universitarios latinoamericanos señalan que las universidades son espacios de fuerte reproducción de las desigualdades, incluso cuando en ellas conviven discursos comprometidos con los derechos humanos (Buquet *et al.*, 2013). Esta tensión entre discurso institucional y práctica concreta es precisamente el terreno en el que el ETI (compuesto por una trabajadora social, una abogada y una psicóloga), desarrolla su labor cotidiana y desde el cual emergen las construcciones que aquí se sistematizan.

Uno de los ejes centrales de la experiencia es el sostenimiento de un enfoque antipunitivista en la implementación del protocolo. Este posicionamiento no implica desconocer la dimensión sancionatoria contemplada en la norma, ni minimizar la gravedad de las violencias. Implica, en cambio, problematizar la tendencia a reducir la respuesta institucional ante las violencias a la aplicación de castigos, y a evaluar el éxito de la intervención únicamente en términos de sanciones obtenidas.

El antipunitivismo en clave feminista tiene una genealogía teórica y política sólida. Angela Davis (2016) ha mostrado de manera contundente cómo el sistema penal y el encarcelamiento

masivo reproducen lógicas de opresión que afectan desproporcionadamente a comunidades racializadas, empobrecidas y disidentes, sin que ello se traduzca necesariamente en mayor seguridad, ni justicia, ni reparación para las mujeres. En América Latina, este debate ha sido retomado por feminismos que cuestionan la demanda de más cárcel y más castigo como única respuesta posible ante las violencias, señalando que el punitivismo refuerza un Estado que históricamente ha sido también perpetrador de violencia y exclusión (Segato, 2003; Gago, 2019).

Desde esta perspectiva, el trabajo del ETI prioriza la autonomía y el protagonismo de las personas consultantes en la toma de decisiones sobre su propio proceso. El protocolo contempla expresamente la posibilidad de consultar y recibir acompañamiento sin necesidad de presentar una denuncia formal, lo cual abre un espacio de intervención que no se agota en la lógica sancionatoria. En la práctica, esto significa trabajar con cada persona de manera singular, sin presuponer cuál es la salida deseable, sin empujar hacia la denuncia como único camino legítimo y reparatorio, y sin condicionar el acceso al acompañamiento a la disposición de formalizar dicho procedimiento administrativo.

Cuando la denuncia se realiza y se activa el procedimiento, el equipo trabaja para que ese proceso no se convierta en una nueva forma de violencia hacia quien ya ha sido vulnerada/e. Esto implica acompañar activamente durante todo el trámite, garantizar la comprensión de los tiempos y procedimientos, sostener la confidencialidad y

evitar la exposición innecesaria. La tensión entre el mandato institucional-punitivo y el posicionamiento antipunitivista del equipo no se resuelve de manera simple. Se trabaja como una tensión productiva que obliga a revisar continuamente los marcos de interpretación, los lenguajes utilizados en los informes y las prioridades establecidas en cada caso. Como propone Korol (2016), desde los feminismos populares se impulsan pedagogías que apuntan a transformar las relaciones de poder desde adentro de las instituciones, disputando sus sentidos sin reproducir sus lógicas más opresivas.

Es por ello que en los procesos de intervención, el equipo comparte esta perspectiva, reconociendo el carácter transversal y estructural de las violencias de género, y las características situadas y en contexto a partir de las cuales se manifiestan diversas violencias en la Universidad. En este sentido, las prácticas machistas, sexistas, discriminatorias, de hostigamiento etc, vienen contemplándose como parte de la cultura institucional, y esto da cuenta del carácter estructural que toman las violencias. Por tal, el equipo evalúa que la activación de mecanismos sancionatorios en este contexto, no son pertinentes ni estratégicos en todas las ocasiones.

Resulta importante poner relevancia en lo antes dicho, las propuestas y estrategias de intervención alternativas a las sanciones administrativas se caracterizan por ser situadas y respetando las características particulares de cada caso y su complejidad, donde siempre se ha tenido en cuenta: la voluntad de la persona denunciante, exceptivas, energía y tiempo disponible, evaluación de su

situación de vulnerabilidad y riesgos tanto en lo que respecta a los hechos denunciados como a sus historias personales, implicancia y pertinencia con respecto a las acciones de reparación.

Esta co-construcción realizada a partir de la interdisciplina en diálogo con las personas denunciantes ha dado lugar a múltiples acciones por fuera de lo estrictamente sancionatorio y normado, entre estas: Medidas Pedagógicas (Capacitaciones específicas en perspectiva de género y violencias. Jornadas y talleres de capacitación prevención y sensibilización en el marco de la Ley Micaela). Reuniones institucionales con diversos actores implicados y con niveles de responsabilidad en las denuncias donde se brindó asesoramientos, contención, y sugerencias sobre propuestas resolutivas. Derivaciones y nexos con organismos por fuera del ámbito universitario. Involucramiento de las personas denunciantes en el diseño de acciones de sensibilización y capacitación. Acompañamientos estratégicos de los equipos en diversos reclamos y solicitudes. Audibilidad / autonomía: revisión de prácticas irreflexivas sobre la imposibilidad de continuar dialogando entre denunciante y denunciado. Trabajo con personas denunciadas: elaboración de actas que explicitan acuerdos vinculares para responsabilizar e implicar a las personas denunciadas en la resolución de los conflictos que dieron origen a las denuncias.

El objetivo de dichas acciones, al intervenir desde este enfoque, tienden a transformar los niveles de tolerancia ante las violencias, al implicar y responsabilizar de manera integral a la comunidad en la erradicación de las mismas, a instar a la

reflexión e interpelación constante de estas prácticas (al corrernos de un lugar de juzgamiento, de persecución, de castigo, y promover espacios de confianza para la revisión, reflexión, capacitación, por parte de los denunciados), a poner límites en la reproducción e impunidad con la que las violencias se han manifestado históricamente en el ámbito institucional.

Cabe destacar que esta perspectiva del equipo se asumió desde los inicios, y terminó de consolidarse desde el 2020 hasta la actualidad, en consonancia con lo sucedido en la evolución cualitativa de los protocolos en general. Donde se identifica un momento de “ensanchamiento” de los abordajes y diversificación de la demanda pasando del punitivismo a la reparación. Es decir, de un modelo centrado en el acto sumarial a uno orientado a la prevención, la reparación subjetiva y la transformación del lazo social. En esta línea, se avanzó también en la adecuación de los registros a la Ley de Identidad de Género y en la aplicación del cupo laboral Travestis, Transexuales y Transgénero.

Intervenir en situaciones de violencia de género en el ámbito institucional conlleva una importante carga subjetiva para quienes integran los equipos. La escucha sostenida de relatos, la gestión de procesos burocráticos complejos, la exposición a resistencias institucionales y la necesidad de sostener posicionamientos críticos dentro de estructuras poco permeables a la perspectiva de género, pueden generar un deterioro progresivo de la capacidad empática y de la salud emocional como resultado de la exposición continuada ante relatos de violencias. Este fenómeno es especialmente

relevante en equipos que trabajan bajo condiciones de alta demanda, escasos recursos institucionales y frecuente invisibilización de su labor.

La ética feminista del cuidado ofrece un marco potente para pensar estas problemáticas no como un asunto de individualidades, sino colectivos y políticos que requieren respuestas estructurales. Joan Tronto (1993) propone que el cuidado es una práctica social fundamental que ha sido históricamente devaluada, feminizada y relegada a la esfera privada, y que colocarla en el centro de la política y de las instituciones implica una transformación profunda de las prioridades. Virginia Held (2006), por su parte, señala que la ética del cuidado no se opone a la justicia, sino que la complementa al poner énfasis en las relaciones concretas, la interdependencia y la responsabilidad mutua como valores centrales de la vida social e institucional.

Desde este marco, el equipo de aplicación del protocolo de la UNSL ha desarrollado estrategias de autocuidado y cuidado colectivo que se alejan del enfoque individual-terapéutico, con el objetivo de construir condiciones colectivas de sostenibilidad del trabajo. Entre las principales se destacan: espacios regulares de supervisión (individuales y por cuenta de cada profesional); reuniones de equipo con tiempo específico destinado al procesamiento emocional de los casos y no solo a la gestión operativa; construcción de acuerdos colectivos sobre límites, tiempos y condiciones de trabajo; elaboración conjunta de criterios de intervención y una continua revisión de las prácticas; y articulación con redes de apoyo externas al equipo. Estas estrategias se han constituido como una condición

para la sostenibilidad del trabajo y como una postura política que apuesta por la coherencia entre el cuidado que se ofrece hacia afuera y el que se construye hacia adentro.

Esta concepción del cuidado se enmarca también en la denominada “hospitalidad feminista” como respuesta política y afectiva donde el equipo se constituye en un ámbito de reparo, respuesta y acompañamiento para alojar situaciones de malestar subjetivo y angustia. Lo que Virginia Cano (2022) define como “po/ética afectiva” en referencia al acompañamiento feminista no solo como una tarea técnica o administrativa, sino como un acto de resistencia micropolítica que apuesta por la sostenibilidad de la vida común basada en el cuidado mutuo.

El enfoque antipunitivista y el cuidado feminista y colectivo del equipo son condiciones de posibilidad para una intervención que aspire a ser verdaderamente coherente y transformadora. Ambos posicionamientos implican un trabajo permanente de vigilancia crítica sobre las propias prácticas, de disposición a revisar lo que se hace y cómo se lo hace, y de apertura al aprendizaje que emerge de cada intervención concreta.

Sistematizar estas experiencias y ponerlas en diálogo con las de otras universidades y equipos resulta fundamental para seguir construyendo, colectivamente, respuestas institucionales más justas, más cuidadosas y más comprometidas con la erradicación de las violencias de género. En un escenario nacional caracterizado por el desmantelamiento activo de las políticas de género y la proliferación de discursos de crueldad que

buscan deslegitimar los derechos conquistados, la universidad pública no puede ser neutral. Frente a la desprotección estatal, la universidad tiene la responsabilidad histórica de constituirse en un territorio de cuidado colectivo, disputando los sentidos de la justicia y blindando institucionalmente las herramientas que garantizan vidas libres de violencias para toda su comunidad.

Referencias

- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM/PUEG.
- Cano, V. (2022). *Po/éticas afectivas. Apuntes para una re-educación sentimental*. Buenos Aires: Galerna.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes / Prometeo.
- Universidad Nacional de San Luis (2017). *Protocolo de Intervención Institucional ante Denuncias por Situaciones de Violencia de Género, Identidad de Género y Discriminación*. Ordenanza del Consejo Superior. San Luis: UNSL.

Diseñar futuros desde la Universidad Pública

Implementación del Programa de Transversalización de la Perspectiva en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Rosario

Estefania Rosso

estefaniarossoddhh@gmail.com

Paula Contino

paula.contino@fcpolit.unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Universidad Pública
Transversalización*

Introducción

La implementación del Programa de Transversalización de la Perspectiva en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se inscribe en un momento crucial: el 50 aniversario del golpe de Estado cívico-militar de 1976 y la persistencia de discursos negacionistas y de odio. Ante esto, las instituciones educativas asumimos el desafío de sostener espacios capaces de construir ciudadanía, transmitir memorias colectivas y proyectar horizontes democráticos.

Esta ponencia presenta la experiencia de diseño, aprobación e implementación de dicho programa, una iniciativa del Área de Derechos Humanos en articulación con el Área Académica y de Aprendizaje. Aprobado en 2025 mediante la Resolución C.S. N° 980/2025, el proyecto garantiza que estudiantes de todas las carreras de grado accedan a trayectos específicos sobre derechos humanos, memoria, democracia y justicia social. Más que una innovación pedagógica aislada, entendemos esta experiencia como una política institucional para consolidar los derechos humanos como horizonte transversal de la formación. En este trabajo analizamos el proceso

de construcción de la propuesta, los puentes institucionales requeridos, los primeros resultados y los desafíos para transformar los acuerdos normativos en prácticas concretas.

Derechos humanos, universidad pública y formación democrática

La Universidad Nacional de Rosario consolidó en las últimas décadas un firme compromiso con la promoción, defensa y enseñanza en perspectiva de derechos humanos. Este recorrido se expresa en políticas sostenidas en torno a la memoria, la accesibilidad, la inclusión educativa, los derechos de las personas privadas de la libertad, la curricularización de visitas a Sitios de Memoria y la creación de espacios institucionales específicos destinados a fortalecer estas agendas.

Desde esta mirada, sostenemos que la educación no puede reducirse a la incorporación pasiva de contenidos en los planes de estudio sino que requiere una transformación profunda de las

prácticas pedagógicas, capaz de interpelar los modos en que producimos sentido, distribuimos el saber y formamos subjetividades.

En este punto, dialogamos con los planteos de Elizabeth Jelin (2002) sobre el carácter activo de “los trabajos de la memoria”, y con Daniel Feierstein (2011) respecto a cómo las elaboraciones del pasado operan en la reconstrucción del lazo social. Desde este marco teórico, reconocemos la centralidad de la memoria en la construcción democrática y en la transmisión intergeneracional de los horizontes de justicia.

Nuestra propuesta se inscribe también en los lineamientos impulsados por el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Acuerdo Plenario N° 1169/22, que promueve la curricularización de los derechos humanos en las universidades públicas argentinas con el objetivo de habilitar experiencias y saberes que fortalezcan el compromiso con la igualdad y la no discriminación.

En ese mismo sentido, concebimos la formación en derechos humanos como una práctica orientada a la construcción de futuros. Cortés Funes y Repetto (2020) proponen que el diseño de futuros es clave para tomar mejores decisiones en el presente: no se trata de predecir el porvenir, sino de construir escenarios posibles que enciendan oportunidades y orientaciones de acción. En diálogo con este concepto, Arturo Escobar (2017) aporta una dimensión política y decolonial fundamental: todo diseño participa en la creación de mundos y toda institución, al configurar sus prácticas, elige qué tipo de convivencia quiere habilitar. Pensar la transversalización desde estos lugares nos exige

asumir la reforma curricular como una decisión política orientada a pensar conjuntamente futuros democráticos posibles.

Frente a escenarios contemporáneos atravesados por el debilitamiento de los lazos sociales y el avance de formas crecientes de individualización, esta perspectiva cobra una urgencia evidente: es en las aulas de nuestras universidades donde defendemos los espacios de reflexión crítica necesarios para formar profesionales comprometidos con su época.

Del consenso a la construcción institucional

La iniciativa surgió de un trabajo sostenido con docentes y de un diagnóstico compartido entre el Área de Derechos Humanos y el Área Académica y de Aprendizaje de la UNR. Si bien distintas carreras ya incorporaban contenidos afines, no contábamos con mecanismos que garantizaran el acceso sistemático de toda la comunidad estudiantil a trayectos formativos específicos.

En ese sentido, decidimos diseñar una estrategia orientada a ampliar las posibilidades de formación mediante la apertura de asignaturas existentes a estudiantes de todas las carreras de grado, e incluso para quienes cursan en el secundario virtual de la UNR. La propuesta implicó un complejo proceso de articulación con las unidades académicas involucradas, la adecuación de

mecanismos administrativos, en particular la adaptación del sistema SIU Guaraní, y los acuerdos para garantizar el reconocimiento académico de estos recorridos a través de la Ordenanza de Suplemento al Título.

Esta política articula dos objetivos centrales: por un lado, garantizar el acceso a la formación en derechos humanos desde distintas disciplinas y, por el otro, promover experiencias de encuentro e intercambio entre trayectorias académicas diversas, fortaleciendo la movilidad y la interdisciplinariedad. La transversalización no supone simplemente ampliar una oferta optativa; implica construir las condiciones institucionales, normativas y pedagógicas para que el cruce entre saberes y realidades distintas produzcan algo cualitativamente nuevo.

La aprobación de la Resolución C.S. N° 980/2025 constituyó un hito para la UNR y una de las experiencias institucionales más integrales de transversalización de los derechos humanos en el sistema universitario argentino.

Diseño e implementación del programa

La primera etapa del programa contempla la apertura de asignaturas pertenecientes a las Facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Humanidades y Artes, Psicología y Derecho. Las propuestas curriculares abordan problemáticas vinculadas a la memoria, los procesos

históricos de construcción de ciudadanía, las luchas por los derechos humanos, las dimensiones subjetivas de la violencia política y los debates contemporáneos sobre democracia y justicia.

Entre los espacios habilitados se encuentran: Memoria, Identidad y Política: Discursos y construcciones de sentido en torno a la última dictadura cívico-militar (Ciencia Política); Los Derechos Humanos hoy (Ciencia Política); Derechos Humanos (Derecho); Seminario de Derechos Humanos y Memoria (Humanidades y Artes); Avatares de la Identidad y El Sujeto y los Derechos Humanos (Psicología). Los y las estudiantes de cualquier carrera y del secundario virtual pueden acceder a estas materias y acreditar su cursado con reconocimiento académico efectivo.

La implementación requirió el trabajo coordinado entre el Área de Derechos Humanos, el Área Académica, los equipos docentes, las secretarías académicas, los responsables de alumnado y del SIU Guaraní. Este proceso nos permitió construir las condiciones administrativas y normativas indispensables para el funcionamiento efectivo de la propuesta. Como parte de la estrategia de difusión, realizamos piezas audiovisuales junto a los y las docentes para presentar sus contenidos y condiciones de cursado, lo que generó un alto número de visualizaciones y contribuyó significativamente a dinamizar las inscripciones.

Primeros resultados: entre lo normativo y lo vivido

De forma inicial, el programa ofrece resultados que merecen ser leídos tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa. Por el momento, en el seminario El Sujeto y los Derechos Humanos, a cargo de la docente Laura Capella, se registraron 16 inscriptos provenientes del Programa Otra Vuelta, el secundario virtual de la UNR, y una estudiante de la Facultad de Derecho. En Avatares de la Identidad, a cargo de Iván Fina, se inscribieron 39 estudiantes, de los cuales cursan efectivamente 5; mientras que en la materia Derechos Humanos de la Facultad de Derecho, 3 estudiantes de otras carreras participan activamente del cursado.

Estas cifras nos invitan a una lectura matizada. Por un lado, reflejan las condiciones materiales y simbólicas en que transcurren las trayectorias estudiantiles actuales: jóvenes y adultos que trabajan, que priorizan aprobar materias de sus propias currículas y que enfrentan las dificultades económicas propias de un contexto de ajuste estructural. Por otro lado, revelan fenómenos inesperados y especialmente significativos para el sentido político de la iniciativa.

Uno de los datos más relevantes es la participación del grupo de Otra Vuelta. Estos estudiantes, adultos que están completando el secundario en el marco de la propia universidad, muestran un nivel de compromiso, participación y apropiación de los contenidos que excede ampliamente nuestras expectativas iniciales. La mayoría asisten activamente a las clases presenciales y entregaron

sus ensayos finales; aunque tienen dificultades con la escritura académica, el equipo docente acompañó ese proceso de manera personalizada. Al mismo tiempo, la inscripción de estudiantes de Psicología (que venía siendo muy escasa en los últimos años) aumentó de manera notable, lo que sugiere que la apertura del programa generó efectos positivos también hacia adentro de las propias unidades académicas.

La experiencia de la estudiante de Derecho resulta igual de gratificante: aunque su participación oral en clase suele ser más reservada, presentó un proyecto de ensayo de notable calidad disciplinar, poniendo de manifiesto cómo el encuentro con otros saberes y metodologías puede habilitar nuevas formas de producción de conocimiento.

Estos primeros datos nos permiten identificar que la transversalización no opera únicamente como un dispositivo de acceso a contenidos, sino como una usina de encuentros entre trayectorias diversas: entre adultos que regresan a la educación y estudiantes universitarios, entre perspectivas disciplinares diferentes, entre formas distintas de relacionarse con el saber y el hacer. Es precisamente en esos cruces donde se produce aquello que el programa busca: una cultura institucional comprometida con los derechos humanos.

Desafíos y proyecciones

La puesta en marcha del programa abre una serie de desafíos vinculados con su consolidación.

Entre ellos se destaca la incorporación progresiva de nuevas asignaturas pertenecientes a otras unidades académicas, ampliando los abordajes hacia los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, laborales y de género. La Resolución habilita expresamente esta posibilidad, reconociendo que la transversalización debe profundizarse a lo largo del tiempo.

Al mismo tiempo, no podemos desconocer que estas experiencias se desarrollan en un contexto de ajuste que también atraviesa a la docencia universitaria. La incorporación de estudiantes con trayectorias educativas, edades y recorridos formativos diversos enriquece las propuestas, pero también interpela a los equipos docentes a revisar estrategias pedagógicas, generar nuevos modos de acompañamiento y construir colectivamente respuestas frente a desafíos que las estructuras tradicionales de enseñanza no siempre contemplan.

Un paso clave será desarrollar estrategias de seguimiento y evaluación que nos permitan identificar los impactos reales de la propuesta en las trayectorias estudiantiles. Los primeros datos cualitativos son alentadores, pero necesitamos sistematizarlos y construir indicadores que orienten las decisiones de gestión. La sostenibilidad de la iniciativa requiere continuar fortaleciendo los marcos normativos, los recursos institucionales y los acuerdos políticos que hicieron posible su implementación. En un contexto de disputas por

el sentido de las políticas públicas y de fuertes presiones sobre el financiamiento universitario, la institucionalización es también nuestra forma de proteger lo conquistado.

Conclusiones

La experiencia de transversalización de la perspectiva de derechos humanos en la Universidad Nacional de Rosario nos permite reflexionar sobre los desafíos contemporáneos de institucionalizar políticas universitarias comprometidas con la democracia, la memoria y la ampliación de derechos. La aprobación e implementación del Programa representa un paso firme en la consolidación de una cultura universitaria que reconoce a los derechos humanos como una dimensión constitutiva de la formación profesional.

Esto pone de manifiesto que la institucionalización de los derechos humanos no se limita a la redacción de declaraciones o marcos normativos, sino que requiere decisiones políticas, articulaciones académicas, acuerdos interinstitucionales y herramientas concretas capaces de transformar principios en prácticas efectivas. Los primeros resultados -con toda su complejidad- nos confirman que cuando se crean las condiciones adecuadas, emergen formas de encuentro y de aprendizaje que trascienden lo que cualquier planificación previa podría anticipar.

El fallecimiento de Taty Almeida constituye una interpelación directa para nuestra comunidad: sostener y recrear los consensos democráticos contruidos por décadas de lucha social y política no es una tarea acabada, sino un horizonte que debemos renovar permanentemente.

Desde la perspectiva del diseño de futuros, la transversalización en la UNR puede leerse como una apuesta institucional concreta: no se trata de predecir qué democracia tendremos, sino de construir hoy las condiciones para que sea posible imaginarla y habitarla. Siguiendo a Escobar (2017), toda institución que diseña sus prácticas está eligiendo, también, qué mundos quiere contribuir a hacer posibles. En ese sentido, garantizar que cada estudiante de nuestra universidad pueda formarse en derechos humanos, memoria y democracia es una decisión sobre el futuro que tomamos en el presente.

Este recorrido expresa la voluntad de transformar convicciones históricas en acciones concretas, alineando el decir con el hacer. En tiempos de incertidumbre, desigualdad y disputas por los sentidos de la democracia, la institucionalización de los derechos humanos en la Universidad Nacional de Rosario constituye nuestra apuesta pedagógica y política: por quienes sostuvieron estas luchas antes que nosotros, por nuestro presente y, sobre todo, por el futuro de todas y todos.

Referencias

- Cortés Funes, E. y Repetto, A. J. M. (2020). *Diseño de futuros para transformar el presente*.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Feierstein, D. (2011). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Universidad Nacional de Rosario (2025). *Resolución C.S. N° 980/2025. Programa de Transversalización de la Perspectiva en Derechos Humanos*.

Programa Memoria y derechos humanos de la FCSYTS

Transversalizar los derechos humanos en las funciones sustantivas de la Universidad

Luciana Patiño Araoz

patinoaraozluciana@gmail.com

Yanina Cobos

yaninacobos@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Políticas Institucionales
Compromiso Social Universitario*

El presente trabajo da cuenta acerca de las políticas institucionales para la transversalización del enfoque de los derechos humanos llevado adelante en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a 50 años del último golpe genocida. En dicha unidad académica se ha definido para el proyecto de gestión 2025-2029, una estructura de gestión innovando en la creación de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Políticas de Derechos Humanos (de ahora en más FlyPDH). La misma se orienta a actuar transversalmente en la definición y acompañamiento de las políticas institucionales, siendo “su misión impulsar estrategias que consoliden una Facultad integrada, democrática y feminista, promoviendo una cultura institucional basada en el cuidado, la igualdad, la participación de los distintos cuerpos y la defensa de la universidad pública; y asegurar la transversalización de la perspectiva feminista, de derechos humanos y de la ética de los cuidados en las normas, dispositivos de gestión y prácticas cotidianas, en articulación con las demás Secretarías y espacios de representación”. Con la creación de dicha estructura es posible jerarquizar las políticas de derechos humanos como una secretaría transversal

para incidir en la formación de profesionales con compromiso social universitario, articulando con el área académica, las carreras, investigación y extensión, y por ende, fortalecer las funciones sustantivas de la universidad.

El equipo interdisciplinario que integra la FlyPDH viene de un recorrido en años anteriores de gestión en el área de extensión, que permitió que se condense la articulación con la comunidad vinculada a la promoción de los derechos humanos y el abordaje a la vulneración de derechos junto a la organización popular. Es entonces a partir de la trayectoria construida que se generan las condiciones de posibilidad que permiten consolidar, jerarquizar y transversalizar los derechos humanos en la facultad. En ese sentido, se implementan dos líneas de trabajo interconectadas: la creación del Programa Memoria y Derechos Humanos, y la campaña institucional “Huellas que no se borran” (ambas líneas aprobadas por Ordenanza de Consejo Académico N° 14 y N° 129 respectivamente). Se parte de una concepción amplia sobre los Derechos Humanos, los cuales son comprendidos como pilar neurálgico de la cultura democrática y con un papel central en los debates actuales a nivel local, nacional e internacional. Ante el fenómeno social

mundial de avance de las derechas, los derechos humanos son blanco de tensiones y su detrimento impacta en un agravamiento de las desigualdades sociales. De esta manera se avalan prácticas autoritarias de violencia institucional, discursos de odio y punitivistas, racismo y discriminación, y la desinformación mediática como parte de estrategias de control social. En este sentido, resulta de gran relevancia generar estrategias que promuevan los derechos humanos y la memoria colectiva en espacios de educación pública de nivel superior.

Merece la pena detenerse en la realidad compleja de nuestro contexto sociopolítico, donde el Poder Ejecutivo nacional despliega una batería de políticas que llevan a un retroceso tanto en materia de derechos humanos y memoria colectiva en particular, como en cuestiones vinculadas a derechos fundamentales en el área de educación, salud, trabajo, ambiente y alimentación, provocando un grave impacto sobre la mayoría de nuestra población. En términos concretos, se despliega un programa de gobierno caracterizado por la estigmatización de los sectores populares y de las organizaciones sociales, el uso expansivo de dispositivos punitivos y el avance de políticas de ajuste económico y reconfiguración del Estado. Estos procesos se traducen en el desmantelamiento de políticas públicas y en un profundo retroceso en el acceso a derechos humanos, particularmente a través de la criminalización de la protesta social y el incremento de prácticas de violencia institucional y represión estatal. En sintonía, a nivel local, en la ciudad de Mar del Plata se observan dinámicas de criminalización, estigmatización y hostigamiento hacia personas en situación de calle y hacia trabajadores y trabajadoras

de la vía pública, configurando escenarios alarmantes de vulneración de derechos.

En relación con las políticas de memoria, verdad y justicia, se advierte un retroceso significativo expresado en prácticas negacionistas, el vaciamiento de programas y dispositivos estatales, el debilitamiento de los espacios de preservación de la memoria histórica y el desfinanciamiento de las políticas públicas orientadas a la construcción de una memoria colectiva basada en la verdad y la justicia. Este año en particular, ante el aniversario de los 50 años del último golpe de estado cívico militar, en un contexto como el antedicho, resulta urgente e imprescindible redoblar las estrategias de sensibilización, concientización y promoción de la memoria verdad y justicia.

El programa Memoria y Derechos Humanos de la FlyPDH se propone, por lo tanto, para la apertura al debate democrático de problemáticas vinculadas a género, salud, educación, trabajo, cuestiones ambientales, memoria colectiva, violencia institucional, economía popular, hábitat, derechos de personas migrantes, niñeces y juventudes, discapacidad, vejez, derechos en contextos de encierro, derecho a la cultura, acceso a la justicia, entre otros ejes de coyuntura.

En este sentido, resulta de gran relevancia promover la cultura democrática en los espacios de educación pública superior, a partir de estrategias que promuevan la perspectiva de los derechos humanos y la memoria colectiva. Para ello, se propone la realización de la campaña institucional mencionada más arriba, que tiene como objetivo mantener instancias de construcción de memoria

de manera permanente, a través de acciones que contemplen la integralidad de las áreas académicas y la participación de los distintos cuerpos y actores de la facultad. La campaña, además, tiene como objetivos: a) promover la difusión de los derechos humanos como valor ético profesional de la comunidad académica, b) generar redes inter e intrainstitucionales que aporten a la construcción de la memoria colectiva de la facultad sobre la dictadura y la democracia, c) propiciar la participación democrática de la comunidad académica en torno a la defensa de los derechos humanos y la construcción de memoria activa sobre la historia reciente, d) impulsar la realización de actividades de reflexión, difusión, concientización sobre derechos humanos y memoria colectiva, e) realizar actividades de formación, conversatorios, charlas, talleres y/o actividades artístico culturales, y por último, f) aportar a los procesos de construcción de memoria, verdad y justicia a través del reconocimiento a estudiantes desaparecidos, familiares, organismos de derechos humanos, visitas a espacios de memoria y homenajes institucionales.

Asimismo, la Universidad Pública resulta una institución de la comunidad que puede colaborar a fortalecer el entramado social en tiempos de fragmentación social, en pos de aportar a la defensa de los derechos humanos desde la integralidad de sus funciones sustantivas. Asimismo, desde la FlyPDH se continúa con la experiencia denominada dispositivo “Aula Barrial por la Salud Comunitaria”, como oportunidad de trascender el aula tradicional, motivado por las demandas comunitarias. Desde dicha experiencia se procura descentrar el aula como único espacio de construcción de

conocimiento y formación, invitando a pensar “el territorio pedagógico” como aula extendida de la Universidad para la formación de lxs estudiantes junto a la comunidad y su potencial para enriquecer los procesos educativos. El Aula Barrial facilita un espacio de encuentro de estudiantes de distintas carreras invitando a reflexionar en contextos reales sobre sus saberes disciplinares, a la vez que se promueve el compromiso social universitario. Para ello, se propone trascender las especificidades disciplinares y aportar desde la Universidad al fortalecimiento de la organización comunitaria como herramienta principal de transformación social. Busca el abordaje colectivo de problemas sociales junto a referentes territoriales, sobre los cuales se orientan las intervenciones sociales a la vez que permite construir problemas de investigación contextualizados, contemplando prácticas profesionales que integren la participación comunitaria, la construcción de conocimiento colectivo y situado, la reflexión crítica y procesos de retroalimentación permanentes entre la comunidad y actores universitarios (estudiantes, docentes, investigadorxs, extensionistas, coordinaciones de los centros de extensión). En definitiva, se propone el dispositivo como camino para darle sustancia y viabilidad a los diálogos de saberes populares y conocimientos teóricos y científicos, a la par que se busca desdibujar la dicotomía entre praxis y teoría. Se promueve entonces, recuperar experiencias territoriales para nutrir los contenidos curriculares de las asignaturas, como conocimientos situados y desde las voces protagonistas reconociendo el valor de los saberes de la organización popular. A su vez, brindar los aportes específicos de las diversas

disciplinas de las carreras de la facultad, otorgando protagonismo a estudiantes y docentes como actores de cambio y transformación social.

La FlyPDH, promueve la experiencia de Aula Barrial como una oportunidad para entamar la memoria portuaria local vinculada a la última dictadura, los vestigios de la misma, la búsqueda de la verdad y justicia, contemplando los circuitos represivos, y lxs y referentes y organismos de derechos humanos, organizadxs como emprendedores de la memoria activa. A su vez, poner en cuestionamiento la continuidad del modelo económico neoliberal que permitió desplegar la dictadura en diálogo con el modelo actual, y desde la pertinencia de las carreras de grado y posgrado de la facultad, entrecruzar desde el paradigma de la salud colectiva, el impacto del ayer y del hoy en la salud.

A modo de cierre, desde la FlyPDH, como política institucional de consolidación, jerarquización y transversalización del enfoque de los derechos humanos, se toma como punto de partida para la construcción de la memoria activa, la promoción de instancias que fortalezcan las funciones sustantivas de la universidad desde el compromiso social universitario.

Referencias

- García Guadilla, C. (2008) “El compromiso social de las universidades”. *Cuadernos del Cendes*, 25(67), 129-134
- Gerlero, C. A. (2014). “Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del estado de arte”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 10, N°9.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016) “Reflexiones en torno a prácticas integrales en la Universidad de la República”. *Revista +E*, versión digital (6), 120-129. Ediciones UNL.
- Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Noveduc.

Creación del Instituto de DDHH en la UNViMe

Institucionalización de una política universitaria de derechos humanos con perspectiva territorial

Marcelo David Sosa

marcelososa.ar@gmail.com

Ileana Marina Chirinos Escudero

ileanachirinos@hotmail.com

Sergio Ruben GARIS

garissergio@gmail.com

Matias Omar Muñoz

matiasomarmunoz@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Palabras clave:

*Institucionalización - Políticas Universitarias
Derechos Humanos*

La presente propuesta expone el diseño y fundamentación para la creación de un Instituto de Derechos Humanos en el ámbito de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Su objetivo general consiste en consolidar un espacio institucional destinado a la promoción, protección, investigación, formación y difusión de los derechos humanos, orientado a contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva, en articulación con la comunidad y con las políticas públicas locales, regionales y nacionales.

La iniciativa parte de considerar a la universidad pública no sólo como ámbito de formación académica y producción de conocimiento, sino también como actor social comprometido con la promoción y ampliación de derechos, la construcción democrática y la vinculación con las problemáticas de su territorio. Esta perspectiva se corresponde con el reconocimiento de la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales establecido por la normativa educativa argentina, así como con la responsabilidad de las instituciones de educación superior de contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática, crítica y solidaria (Ley 26.206, 2006; Ley 24.521, 1995).

El Instituto proyecta articular las funciones universitarias de formación, investigación y extensión mediante diferentes líneas de trabajo. En materia de formación, se prevén cursos, seminarios, diplomaturas, talleres de sensibilización, capacitaciones para funcionarios públicos y la incorporación transversal de la perspectiva de derechos humanos en las carreras universitarias. En investigación, se propone desarrollar proyectos interdisciplinarios, publicaciones, diagnósticos y producción de información sobre problemáticas regionales. Desde la extensión, se contemplan programas territoriales, asistencia técnica a organismos públicos y organizaciones sociales, encuentros abiertos y proyectos de intervención comunitaria.

La propuesta incluye asimismo acciones vinculadas con memoria, verdad y justicia; una biblioteca especializada; la creación de un Observatorio de Derechos Humanos; programas de inserción comunitaria en establecimientos educativos; y mecanismos de articulación con organismos públicos, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, universidades e institutos especializados. De esta forma, se busca integrar

la producción académica con las necesidades y experiencias del territorio.

El Instituto asumirá una perspectiva transversal de derechos humanos que incorpore dimensiones de género, diversidad, interculturalidad, ambiente, ciudadanía y justicia social. Este enfoque procura comprender los derechos humanos como un campo integral e interdependiente y como un componente sustantivo de la formación, la investigación, las políticas institucionales y la función social universitaria.

En este sentido, la creación del Instituto representa una oportunidad estratégica para institucionalizar una política universitaria permanente de derechos humanos en la UNViMe, fortaleciendo su capacidad de producir conocimiento, formar actores sociales e institucionales, promover una cultura democrática y articular saberes universitarios con demandas y problemáticas concretas de la comunidad y el territorio.

Referencias

Congreso de la Nación (2006). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación (1995). *Ley N° 24.521 de Educación Superior y sus modificatorias*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

UNESCO-IESALC (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. UNESCO-IESALC.

Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D. y Cuadros, J. A. (2022). *El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.

Centro de Estudios en DDHH y Criminología

Creación, propósito y desafíos del CEDDHHyC

en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo

Pablo Gabriel Salinas

eddhhyC@gmail.com

Roberto Bernardo Salim

robsalim@gmail.com

Leandro Martín Ortega

leandro.ortega@uncuyo.edu.ar

María Mercedes Molina Galarza

mercedesgalar9@gmail.com

Mariana Hellin

mariana.hellin@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Palabras clave:

Criminología - Derechos Humanos - UNCuyo

Introducción

La necesidad de dotar a las estructuras académicas de la UNCuyo de espacios especializados que respondan de manera directa y situada a las demandas de su entorno social y político constituye el motor principal para la creación del Centro de Estudios en Derechos Humanos y Criminología (CEDHyc). El CEDHyc se propone explícitamente como un espacio interdisciplinario y transversal destinado a unificar esfuerzos que históricamente se han encontrado dispersos dentro del mapa universitario. Convencidos de que los fenómenos de violencia, control social y justicia no pueden ser aprehendidos de forma fragmentaria, el Centro reúne a docentes, graduados/as e investigadores/as provenientes de diversas tradiciones científicas, entre las que destacan la Ciencia Política, el Derecho, la Criminología, la Sociología, la Comunicación Social, la Psicología y el Trabajo Social. El objetivo de máxima es institucionalizar la producción científica, garantizando que el rigor metodológico se traduzca en una transferencia técnica directa orientada a la optimización de las políticas públicas de seguridad y justicia, bajo parámetros estrictos de protección de la dignidad humana.

Diagnóstico

La provincia de Mendoza, la región de Cuyo y el territorio nacional en su conjunto, atraviesa una coyuntura caracterizada por la persistencia y agudización de problemáticas estructurales ligadas a la vulneración de derechos fundamentales. De manera particular, se evidencian serias dificultades en el acceso a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), afectando con mayor crudeza a sectores históricamente postergados y vulnerabilizados como las infancias, la adolescencia, las mujeres, los pueblos originarios y diversas minorías identitarias.

Paralelamente, la agenda pública local se encuentra saturada por debates en torno a la seguridad pública, la eficacia de los sistemas de prevención del delito y las alarmantes condiciones de detención dentro del esquema penitenciario provincial. Frente a este escenario, la sociedad mendocina exige de manera legítima que la universidad pública abandone el rol de espectadora y asuma un involucramiento directo y orgánico en la producción de diagnósticos precisos. Si bien la FCPyS cuenta con una valiosa y respetada trayectoria en materia

de estudios sobre Memoria, Verdad y Justicia, resulta de vital importancia complementar dichos saberes académicos con los conocimientos populares generados por las propias organizaciones sociales en territorio, cubriendo áreas de vacancia teórica que aún persisten.

La revisión exhaustiva de la literatura científica y de la experiencia docente previa reveló una paradoja: existe un notable vacío de conocimiento en la intersección exacta de las investigaciones sobre derechos humanos y el análisis criminológico de la respuesta estatal. Los fenómenos delictivos, los procesos de victimización y las lógicas de castigo institucional requieren un abordaje integrado (social, sanitario, jurídico y político). La falta de un esquema institucional impedía coordinar los proyectos vigentes de manera estratégica. En consecuencia, el CEDHyC se justifica como la herramienta administrativa y científica necesaria para transformar el conocimiento de escritorio en insumos útiles para la gestión pública y el fortalecimiento de la sociedad civil, velando por la adecuación de las agencias policiales y penitenciarias a las obligaciones e instrumentos internacionales suscriptos por el Estado argentino.

Antecedentes institucionales

La creación del CEDHyC no se da en un vacío institucional, sino que recupera, sistematiza y rinde tributo a valiosas experiencias previas gestadas en la UNCuyo. En primer lugar, recoge el legado y la

experiencia de los impulsos académicos precedentes vinculados a la temática, entre los cuales destaca de manera fundamental la labor encabezada por la profesora Norma Fóscolo en el año 2005.

Por otro lado, es indispensable mencionar la articulación y la labor técnica sostenida por el Observatorio de Políticas de Justicia y Seguridad Pública, el cual funciona bajo la órbita del Centro de Estudios de Innovación Institucional de la FCPyS. El CEDHyC no pretende duplicar funciones, sino establecer enlaces técnico-operativos sólidos con esta y cualquier otra experiencia de docencia, extensión o investigación que comparta el horizonte de la democratización de las agencias de control social y el resguardo de las garantías constitucionales.

Objetivos

Objetivo General:

- Crear y consolidar un espacio académico e institucional de referencia en la UNCuyo enfocado en la producción de conocimiento, la formación de posgrado y la transferencia técnico-política sobre derechos humanos y criminología, promoviendo de manera irrestricta la implementación de prácticas públicas estatales fundamentadas en evidencia científica y en el respeto absoluto de la dignidad humana.

Objetivos Específicos:

- 1. Consolidación de Redes:** estructurar una red estable y horizontal de investigadores/as y docentes que refleje la riqueza disciplinar de la Facultad, incorporando experiencias de organizaciones civiles, funcionarios públicos y académicos de otras UUNN e internacionales.
- 2. Co-construcción Territorial:** establecer procesos metodológicos de co-construcción de conocimiento situado en conjunto con organismos de derechos humanos bajo el paradigma de memoria, verdad y justicia.
- 3. Producción y Divulgación:** producir investigaciones empíricas, publicar artículos en revistas científicas indexadas, confeccionar informes técnicos y diseñar documentos de recomendación de políticas públicas accionables para los tres poderes del Estado, garantizando paralelamente la divulgación en lenguajes no académicos.
- 4. Formación Integral:** desarrollar e implementar seminarios, conferencias, cátedras optativas y trayectos formativos destinados a estudiantes de pregrado, grado, posgrado, así como a operadores técnicos del sistema de justicia y seguridad.
- 5. Formalización de Convenios:** suscribir acuerdos formales de asistencia técnica con ministerios, municipios, dependencias penitenciarias y ONGs locales para viabilizar la transferencia real del saber universitario.

6. Incidencia Pública: elevar el perfil institucional y el debate masivo a través de estrategias especializadas de comunicación pública de la ciencia en formatos diversos y accesibles.

Plan de actividades y metodología de trabajo

Para operativizar estos objetivos, el CEDHyC ha diseñado un detallado plan de acción dividido en áreas estratégicas con metas de corto y mediano plazo:

- a. Institucionalización y Gobernanza:** consiste en la puesta en marcha administrativa del espacio, fijando reuniones plenarias semestrales y encuentros bimensuales del Comité Ejecutivo. Esta fase incluye la redacción del estatuto interno, la distribución formal de responsabilidades, el tratamiento formal de adscripciones de nuevos miembros y el diseño de la identidad visual y la plataforma web oficial para asegurar la transparencia de los actos. El hito de inicio lo marcará una conferencia inaugural con autoridades de la UNCUIYO.
- b. Diagnóstico y Priorización de la Agenda Regional:** se implementará una investigación cuali-cuantitativa de revisión documental y consulta a informantes clave para elaborar un diagnóstico situado sobre condiciones de detención, uso de la fuerza policial, políticas de prevención civil del delito y circuitos de atención a víctimas. Este

insumo permitirá priorizar líneas de investigación y mapear las fuentes de financiamiento nacionales e internacionales aplicables.

- c. Producción Científica y Proyectos Piloto:** convocatoria interna para proyectos de investigación y extensión en vinculación con la FCPyS. A mediano plazo, se proyecta la publicación de informes técnicos dirigidos a las autoridades de los ministerios provinciales enfocados en la evaluación crítica de los protocolos de actuación policial y las realidades materiales de las cárceles.
- d. Formación y Capacitación de Operadores:** esta línea contempla el diseño curricular integral y la aprobación administrativa de una Diplomatura de Posgrado en Derechos Humanos y Criminología. Asimismo, se dictarán talleres de corta duración destinados específicamente al personal de las fuerzas policiales, agentes penitenciarios y trabajadores judiciales, dictados en articulación estratégica con el Instituto Universitario de Seguridad Pública (IUSP-UNCUIYO).
- e. Transferencia y Vinculación Institucional:** contempla la firma de convenios de reciprocidad científica con centros de estudios homólogos nacionales e internacionales, y el desarrollo de una consultoría técnico-piloto en diagnóstico criminológico para un municipio de la provincia.
- f. Difusión y Evaluación Permanente:** ejecución de seminarios públicos de rendición de cuentas, publicación periódica de un boletín electrónico informativo y la redacción de un exhaustivo informe anual sustentado en indicadores de

gestión para medir el impacto de la transferencia universitaria.

Conclusión

La institucionalización del CEDHyC representa un salto cualitativo en la forma en que la UNCUIYO entiende la transferencia de conocimiento en el siglo XXI. Al desplazar las respuestas atomizadas e individuales y reemplazarlas por una estructura orgánica permanente, la universidad pública potencia su capacidad de incidencia en las políticas de Estado.

A mediano y largo plazo, el impacto esperado se traduce en la reducción de prácticas policiales discriminatorias, la mejora sustantiva de los entornos institucionales de encierro, el impulso de medidas alternativas a la privación de la libertad y el fortalecimiento democrático de las agencias de seguridad. En definitiva, la ponencia demuestra que la institucionalización de espacios de investigación criminológica con perspectiva de derechos humanos dentro de la Educación Superior es una condición sine qua non para mantener viva la memoria colectiva, actualizar la vigencia ética del “Nunca Más” y garantizar que la ciencia producida en la universidad pública sea el baluarte de la dignidad de los pueblos.

Referencias

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Resolución 2200A [XXI]). Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas (1998, 17 de julio). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. <https://www.icc-cpi.int/resource-library/documents/rs-eng.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela)*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf.

Salinas, P. G. (2020). *Manual de derechos humanos* (2.ª ed.). Ediciones Jurídicas Cuyo / ASC Libros Jurídicos y Universidad Champagnat.

Salinas, P. G. (2020). *El Caso de Penitenciarías de Mendoza y el Sistema Interamericano*. ASC Libros Jurídicos.

Programa institucional de Cultura para la Paz de la UNSL

Estrategias para el desarrollo y el futuro de una nueva Humanidad

Organizar la esperanza, construir la paz, garantizar el porvenir

Maria del Sol Sciorra

smariadelsol@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

El presente trabajo se configura como una propuesta de gestión institucional para la creación de un Programa Institucional de Cultura para la Paz en la UNSL, construido desde la articulación entre la formación jurídica, la práctica profesional en mediación y la experiencia universitaria. Incluye además un ensayo teórico-práctico proponiendo La Teoría de la Paz Activa (Paz Epistémica y Paz Tecnológica).

Se inscribe en el campo de las políticas universitarias orientadas a la institucionalización de los Derechos Humanos, entendiendo a la Paz no como una noción abstracta, sino como un eje transversal capaz de estructurar prácticas académicas, administrativas y comunitarias.

Este proyecto busca consolidarse como una estrategia que se integre plenamente al proyecto institucional fortaleciendo la construcción de una Universidad, basada en los principios de la Cultura de la Paz, jerarquizando los valores humanistas, los principios de la democracia y la responsabilidad social, proyectando una universidad abierta, inclusiva y comprometida con su sociedad y su territorio.

En este marco, se propone transversalizar la perspectiva de la Paz en las funciones sustantivas

de la universidad (Docencia, investigación, extensión) y en la gestión, generando espacios interdisciplinarios de formación, reflexión crítica y acción transformadora en la Comunidad Universitaria. Todo ello con impacto que trascienda lo académico, contribuyendo a impulsar desde la Universidad Pública proyectos que fortalezcan el diálogo intercultural, la inclusión y la equidad, la salud integral y ambiental, las economías sustentables y sociales, el respeto y la atención de las minorías.

En este contexto, la universidad no solo constituye un espacio de formación profesional, sino también un actor estratégico en la construcción democrática y la promoción activa de los Derechos Humanos.

Desde una perspectiva teórica, el trabajo recupera y se inspira en aportes de los estudios para la paz, particularmente en la noción de paz positiva (1964), y de violencia estructural desarrollada por Johan Galtung (1969), como así también en la teoría de la paz imperfecta formulada por Francisco Muñoz (2001). A su vez, incorpora los principios de la Cultura de Paz promovidos por la UNESCO bajo el impulso de Federico Mayor Zaragoza, como horizonte ético-político para la vida universitaria.

Palabras clave:

Cultura de Paz - Derechos Humanos

Gestión Universitaria

Adopta de este modo una perspectiva de síntesis entre estos aportes, y propone un nuevo e incipiente marco teórico y conceptual: La Teoría de la Paz Activa.

Esta teoría supera la visión antigua y reduccionista que equiparaba paz con simple ausencia de guerra, e intenta avanzar sobre la teoría de la Paz integral, que propusiera alternativas viables frente a los conflictos globales.

Así se define la Paz Activa como “El Proceso y la práctica consciente, dinámica, permanente, participativa y colectiva, mediante el cual las personas, las comunidades, las instituciones, los gobiernos, las empresas y los campos del conocimiento desarrollan acciones, estructuras y saberes orientados a prevenir las violencias, construir condiciones de justicia, inclusión, dignidad, dialogo, cooperación, y bienestar general sostenible. Como así también a prevenir, gestionar y transformar positivamente los conflictos”

Este modelo, se desarrolla y se integra por cuatro dimensiones interdependientes: Paz Existencial (condiciones psicológicas, sociales y ambientales necesarias para el desarrollo digno de la vida humana), Paz Relacional (aborda la calidad de los vínculos humanos, la comunicación, la cooperación y la transformación constructiva de conflictos), Paz Institucional, Social y Cultural (comprende estructuras jurídicas, políticas, culturales y sociales que organizan la convivencia y garantizan los derechos) y por ultimo - como aporte innovador - la Paz Epistémica, entendida como la dimensión que problematiza la función de las ciencias, las universidades y la producción de conocimiento en

la configuración de condiciones sociales de paz o violencia (incluye la investigación, la innovación tecnológica, el estudio e implementación de la Inteligencia Artificial, la ética, la comunicación científica, etc.).

Siguiendo la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009), se parte de la premisa de que todo conocimiento produce realidad social y que ningún paradigma epistemológico es completamente neutral. En este sentido, las ciencias pueden contribuir tanto a ampliar derechos como a reproducir desigualdades, exclusiones y formas de dominación. Asimismo establece prioridades, orienta decisiones políticas y modela estructuras de organización social. Es decir toda disciplina científica posee capacidad transformadora. Ensayo en esta última dimensión un nuevo concepto denominado Paz Tecnológica.

Propone además 5 Principios:

- 1. La paz es una construcción permanente y dependiente de los aspectos culturales:** no es un estado definitivo, ni un paradigma cultural único o de un momento histórico estable. Es un proceso continuo y dinámico de construcción social, colectiva y cultural.
- 2. El conflicto es parte de la vida social:** los conflictos no son necesariamente negativos; pueden convertirse en motores de cambio social, oportunidades de innovación, transformación, soluciones y aprendizaje.
- 3. La paz requiere acción deliberada:** no surge espontáneamente. Necesita acciones, decisiones, políticas y prácticas concretas.

4. La paz es responsabilidad colectiva: no depende solo de individuos; también involucra instituciones, gobiernos, organizaciones, empresas y sistemas sociales y culturales.

5. El conocimiento también construye paz: las ciencias, disciplinas y sistemas educativos influyen en la forma en que las sociedades comprenden y gestionan los conflictos.

Desde este enfoque, se plantea institucionalizar la Cultura de Paz mediante un modelo integral de intervención organizado en tres ejes operativos:

Eje Académico, de formación e Investigación

Esta dimensión permitirá no sólo formar en la temática, sino también construir conocimiento propio y situado adaptado a las necesidades del contexto institucional, social y territorial en el que se inserta la UNSL. Incluye:

- **Formación:** propuestas de creación e incorporación de contenidos académicos en carreras existentes (cursos, seminarios, cátedras optativas), desarrollo de nuevas trayectorias formativas o tecnicaturas, formación docente en Cultura de Paz y participación en espacios curriculares y extracurriculares destinados a estudiantes, docentes, personal no docente y autoridades.
- **Investigación:** promoción de proyectos de investigación acreditados en las Unidades Académica y líneas de investigación interdisciplinarias sobre Cultura de Paz, Derechos Humanos, mediación, convivencia institucional y

métodos alternativos de resolución de conflictos; apoyo trabajos finales, tesis, publicaciones académicas y producción de conocimiento situado.

- Desarrollo de un repositorio de investigación y producción científica en la temática y organización de jornadas académicas, congresos y publicaciones científicas periódicas.

Eje de Intervención Institucional

Aplicación de los principios de la Cultura para la Paz en la vida universitaria, mediante la gestión pacífica de conflictos, asesoramiento y mediación.

Plantea asimismo la creación de un Centro de Mediación, Prevención y Gestión Alternativa de Conflictos como dispositivo concreto de abordaje de situaciones conflictivas dentro de la universidad, acompañado por espacios de escucha, talleres de convivencia institucional, protocolos preventivos frente a violencias y discriminación y trabajo articulado con áreas de Bienestar, Recursos Humanos, centros de estudiantes, dirección Nodocente etc.

Eje de articulación y proyección social

Orientado a fortalecer vínculos con organismos públicos, organizaciones sociales y otros actores territoriales, firma convenios de colaboración interinstitucional, diseño e implementación de proyectos comunitarios o con responsabilidad social, consolidando redes de cooperación e intercambio.

Ubicación y estructura del programa

El Programa dependerá del Rectorado, para asegurar su carácter transversal, institucional y no sectorial.

Estructura de gestión mixta

Integrada por personal docente, investigadores y administrativos con formación profesional. Esta estructura responde a una concepción democrática, inclusiva, moderna y colaborativa de la gestión universitaria.

Esta complementariedad de saberes y funciones permite consolidar equipos interdisciplinarios, fortalecer la gestión universitaria y asegurar que el programa se sostenga en una mirada integral que combine el conocimiento académico, con la experticia y operatividad técnico profesional.

La conformación planteada sería la siguiente.

- Coordinación general
- Coordinación Académica y de Investigación
- Coordinación de Articulación, Convivencia Institucional, y proyección social
- Consejo Asesor y Técnico

Metodología de implementación

Se desarrollará de manera progresiva, en 3 etapas organizadas que permitirá consolidar su estructura, operatividad, alcance y sostenibilidad: Constitución de la Estructura Organizativa Inicial, Diagnóstico

Institucional inicial, Sensibilización y Promoción en la Comunidad Universitaria, Creación del Consejo Asesor y Técnico, y de Equipos de Trabajo, Ejecución de Acción Piloto, Monitoreo, Evaluación y Ajustes Permanentes.

Financiamiento

- Recursos institucionales asignados en coherencia con las políticas de responsabilidad social y desarrollo institucional de la Universidad.
- Aprovechamiento estratégico de los fondos ya asignados a programas especiales, así como de las partidas existentes destinadas a funciones académicas, de extensión universitaria e investigación, redirigiendo parte de sus convocatorias, proyectos y acciones hacia los enfoques y objetivos de este programa. Esta reorientación permitirá fortalecer transversalmente la Cultura de Paz como eje articulador de iniciativas institucionales ya en marcha.
- Postulación a fondos concursables ofrecidos por organismos internacionales, fundaciones comprometidas con la Cultura de la Paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y otros vinculados a la temática.
- Articulación con gobiernos locales, ONGs y empresas socialmente responsables que impulsen programas vinculados a: el diálogo intercultural, derechos humanos, sostenibilidad y transformación social, economías solidarias, circulares y sociales, desarrollo de

organizaciones de la sociedad civil, etc. que pueda cofinanciar proyectos comunitarios y becas estudiantiles, asegurando así la viabilidad económica y el impacto social del programa.

- Postulaciones a fondos públicos nacionales (como aquellos gestionados por ministerios de educación, salud, medioambiente, producción, cultura, justicia y desarrollo social) Estas estrategias mixtas y complementarias buscan garantizar la viabilidad económica del programa sin comprometer fondos existentes, ni generar nuevas cargas presupuestarias significativas.

El Programa busca encaminar la institución hacia un cambio de paradigma, consolidando políticas institucionales sostenidas en el tiempo, capaces de transversalizar los Derechos Humanos en la vida de la universidad, entendiendo que la Cultura de Paz no se limita a la resolución de conflictos, sino que implica construir dispositivos, sentidos y prácticas orientadas a fortalecer la convivencia democrática, la inclusión, la accesibilidad, la diversidad y la justicia social.

En contextos de guerras mundiales, de conflictos geopolíticos y demográficos, de regresividad democrática y debilitamiento de lazos sociales, asumir la paz como política universitaria constituye una decisión ética y política de jerarquización de los derechos. La universidad pública, en tanto espacio de producción de conocimiento y construcción ciudadana, posee la responsabilidad de generar condiciones institucionales que permitan prevenir violencias, promover la participación y consolidar culturas democráticas y pacíficas.

Este trabajo busca contribuir de manera concreta a la inscripción de la Cultura de Paz como política pública institucional, entendiendo que su implementación puede no solo fortalecer el tejido comunitario universitario, sino a proyectar a las universidades e instituciones de Educación Superior como actores vitales en la construcción de sociedades más justas, inclusiva y sostenible.

Conclusiones

El Programa de Cultura para la Paz, es una inversión no solo para el porvenir institucional, sino en la construcción de una nueva humanidad. Colocaría a la UNSL frente a la oportunidad estratégica de mostrarse como una institución de vanguardia, no quedando en la teoría de la necesaria innovación en este sentido, sino llevando está a la práctica efectiva, a una eficiente aplicación y ejercicio de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos tantas veces proclamados.

Constituye así, una siembra de valores que fortalecerá la identidad de la UNSL como universidad abierta, inclusiva y comprometida con su tiempo y territorio. Asumir la Paz como un eje transversal significa apostar por una educación que forme personas capaces de transformar la sociedad con justicia, empatía, sentido de comunidad y solidaridad. Es, al mismo tiempo, un compromiso con la dignidad humana, el cuidado del ambiente, la casa común y la creación de vínculos que trascienden fronteras

y amalgamen desde la nobleza y sabiduría de las comunidades y los pueblos.

Es en esencia, un acto de esperanza organizada: una apuesta visionaria que permitirá proyectarse hacia el futuro como un faro de desarrollo de la ciencia al servicio de la humanidad, de la innovación, de la fraternidad, y de la sostenibilidad, garantizando que los jóvenes no solo encuentren en la Institución el conocimiento, sino la inspiración para construir un mundo más justo y pacífico.

Referencias

- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (1964). "An editorial". *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4.
- Galtung, J. (1969). "Violence, peace, and peace research". *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Francisco (2015). *Laudato si': Sobre el cuidado de la casa común*. Libreria Editrice Vaticana.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. UNESCO.

Inclusión y Accesibilidad

Las Políticas de la Dirección General de Deportes y Recreación (DGDR) de la UNSJ

Patricia Vanesa Mercado

patrimercado4@gmail.com

Jorge Rodolfo Rivero

jorastica1971@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

La Dirección General de Deportes y Recreación, es un organismo que depende de la Secretaría de Bienestar Universitario (UNSJ), y posee una amplia trayectoria institucional en la Universidad, siendo parte clave del engranaje deportivo y recreativo de la provincia de San Juan desde hace décadas. Su misión es “entender en los aspectos vinculados con la enseñanza y práctica de actividades deportivas; como así también, en actividades de recreación y turismo social que se implementen en beneficio de la comunidad” (Universidad Nacional de San Juan, 1989, p.119), contribuyendo a la formación integral, la salud, la inclusión y el bienestar de la comunidad universitaria y sanjuanina en general.

Mediante su Complejo N°1 “El Palomar” y su Complejo N°2 “Náutico Ullum”, brinda servicios de deportes, recreación y bienestar durante todo el año a un bajo costo, ofreciendo actualmente 30 disciplinas deportivas, recreativas o promocionales a sus socios: Escalada y montañismo, Atletismo, Básquet, Escuela de Fútbol, Fútbol femenino, Gimnasia Aeróbica, Gimnasia Artística, Handball, Hockey sobre Césped, Inquietos por la Naturaleza, Karate, Pesas, Rugby, Tenis, Voley, Yoga, Zumba, Waterpolo, Desarrollo Motor, Espera Activa, Levantamiento Olímpico, Newcom, Adultos

Mayores en Movimiento, Aikido, Ajedrez, Hockey Subacuático, Salvamento Deportivo y Natación.

Así, bajo la premisa que el deporte es un derecho universal, busca fomentar una cultura del bienestar que ignore los límites del campus universitario. Se entiende que la práctica física sistemática no solo potencia el bienestar corporal, sino que es un vehículo crítico para el desarrollo de competencias blandas -como la resiliencia, el liderazgo y la disciplina- esenciales en el éxito académico y profesional, beneficiando a la salud mental y al fortalecimiento de los vínculos comunitarios (Universidad Nacional de San Juan, 2026).

La Dirección, a partir de su Plan Deportivo y Recreativo Anual 2026, orienta su gestión a la mejora de los servicios para sus socios así como también a consolidarse como un polo de referencia en la promoción de la salud, la especialización académica y la actualización profesional. Estas iniciativas intentan derribar las fronteras institucionales, permitiendo que el conocimiento teórico y los beneficios de la vida activa lleguen a sectores cada vez más amplios. Para ello, propende a la ampliación y variación de las disciplinas deportivas y prácticas corporales, al fomento de la

Palabras clave:

*Políticas Deportivas - Derechos Humanos
Dirección General de Deportes y Recreación*

cultura del bienestar físico y a la modernización de los espacios deportivos.

Un eje fundamental de la gestión es la democratización del deporte. La DGDR asume la responsabilidad social de abrir sus puertas al público general, ofreciendo disciplinas guiadas por expertos que garantizan seguridad y calidad (Universidad Nacional de San Juan, 2026). De esta manera, la Dirección brinda sus servicios a miembros de la comunidad universitaria y a personas que no poseen vínculo con la UNSJ, constituyendo un dispositivo de accesibilidad igualitaria a la práctica deportiva y recreativa, garantizando el ejercicio del derecho a la salud, al deporte, a la educación, a la igualdad y no discriminación, a la participación en la vida cultural y comunitaria, y en terminos generales, al desarrollo humano integral de toda la comunidad sanjuanina. Su labor demuestra que existe una decisión política de asignar, recursos, infraestructura y capacidades de gestión para transformar estos derechos en prácticas concretas de acceso, inclusión y bienestar.

Ante un contexto global post-pandémico marcado por el deterioro de la salud mental, el aumento del sedentarismo, la polarización ideológica, la fragmentación de los vínculos comunitarios, el deterioro de las condiciones materiales de existencia y la concentración de la riqueza, estas políticas son de relevancia estratégica para el aseguramiento de los derechos humanos. Actualmente, la Dirección trabaja bajo los siguientes ejes:

1. El deporte como política de integración y construcción de comunidad universitaria: la DGDR mediante el Programa Desarrollo del Deporte Universitario asegura la construcción

de lazos sociales y ciudadanía universitaria, contribuyendo a contrarrestar procesos de fragmentación social, aislamiento y desvinculación comunitaria. Entre sus proyectos se encuentran el Torneo de Fútbol 5 del Personal, que buscan generar fuertes vínculos entre trabajadores y fortalecer la interacción institucional; las Olimpiadas del Personal que promueven el compañerismo, la colaboración y el sentido de pertenencia; y los Torneos Interfacultades que busca fortalecer el sentido de comunidad entre las facultades.

2. La igualdad de género como política deportiva: la UNSJ institucionaliza el principio de igualdad de género mediante políticas deportivas que buscan remover barreras de acceso y ampliar la participación de sectores históricamente subrepresentados como las mujeres e integrantes de la diversidad sexual.

Tal como sostiene la OPS (2024) la inactividad física sigue siendo más común entre las mujeres a nivel mundial que entre los hombres, con tasas de inactividad del 41% frente al 30% en América. Por este motivo, la política deportiva se convierte en una herramienta concreta para transversalizar la perspectiva de género al interior de la Universidad. Para ello, se impulsan proyectos que apuntan a la inclusión de las mujeres en el deporte como el Torneo de Fútbol 5 “Mujeres Universitarias en Movimiento” que tiene por objetivo crear un espacio inclusivo y equitativo que promueva la participación activa de las mujeres estudiantes, el personal universitario, socias del Complejo y egresadas de la UNSJ; el Torneo De Fútbol 5 Mixto Ingresantes

UNSJ “Copa Bienvenidos a la UNSJ” que propende a facilitar la integración y promover la inclusión activa de los alumnos ingresantes a la UNSJ, fomentando la participación igualitaria de hombres y mujeres, y fortaleciendo el sentido de pertenencia desde el inicio de su experiencia universitaria.

Además, desde el 2023, se implementa el Proyecto “Espera Activa” el cual tiene como objetivo ofrecer actividades deportivas y recreativas a las personas que acompañan a sus hijos al Complejo, con el fin de promover su bienestar físico, mental y social, y mejorar su experiencia durante el tiempo de espera. Este proyecto comprende una forma de implementar la perspectiva de género en las políticas deportivas y recreativas, puesto que la mayoría de las personas que acompañan a sus hijos a las prácticas deportivas son mujeres.

De la misma forma, la institucionalización en el año 2025 del proyecto Voley Para Todxs en la UNSJ es una política que permite garantizar el acceso al deporte y la recreación a integrantes de la diversidad sexual, en un entorno seguro, libre de violencias y discriminación por su identidad sexual y/o orientación sexual, generando condiciones de igualdad y equidad para la comunidad LGBTQ+.

Política deportiva para adultos mayores

Según señala la OPS (2024), las personas mayores de 60 años son menos activas que otros adultos, lo que subraya la importancia de promover la

actividad física en este grupo de edad. La DGDR cuenta con un mecanismo de Becas de Estímulo Deportivo que tienen por finalidad propiciar el desarrollo del deporte universitario (federado y amateur), la actividad física y la recreación como un factor coadyuvante a la formación integral de los estudiantes y demás miembros de la comunidad; como así también del deporte para la inclusión social. Los adultos mayores acceden a la beca -que consiste en la eximición de pago del arancel mensual de los socios- cuando registran discapacidad o patologías de salud, que por prescripción médica necesitan realizar actividad física y no disponen de los recursos económicos suficientes para abonar el arancel correspondiente (Universidad Nacional de San Juan, 2021). A través de este mecanismo, se garantiza que los adultos mayores y personas con discapacidad puedan acceder de manera gratuita a la práctica deportiva y recreativa. De lo contrario, sin este beneficio, no tendrían acceso debido a la pérdida significativa del poder adquisitivo de las jubilaciones y pensiones.

En esta línea, la Dirección ejecuta el Programa Envejecimiento Activo y Saludable, con proyectos como las Olimpiadas Adultos Mayores, que promueve la promoción de la salud, la socialización y el bienestar de los adultos mayores de la UNSJ y de la comunidad sanjuanina, mediante la participación en actividades deportivas adaptadas a sus necesidades y preferencias como tejo, truco, canasta, natación y Newcom. Asimismo, a esta estrategia se suma el desarrollo del Proyecto Newcom Para Adultos Mayores como nueva disciplina deportiva, permitiendo integrar a los adultos mayores a competencias oficiales.

La inclusión social en el deporte

Las Becas de Estímulo Deportivo anteriormente mencionadas son un dispositivo clave para la inclusión social, en razón de que, además de garantizar el acceso al deporte y la recreación de personas con discapacidad y con problemas de salud, prevé la Beca Monitor y la Beca Deportista. Por un lado, la Beca Monitor/a consiste en una asignación monetaria no remunerativa a los deportistas que colaboran con los docentes en las actividades y en el proceso de enseñanza de la disciplina deportiva (Universidad Nacional de San Juan, 2021). De esta forma, se generan oportunidades de formación práctica, se fortalece la permanencia educativa, se amplían las redes de vinculación social y se favorece el desarrollo profesional de los becados. Por otro lado, la Beca Deportista, consiste en la eximición del pago del arancel mensual del deportista que demuestra la imposibilidad de pago del mismo y que acredite condiciones y desempeño deportivo para la práctica de la disciplina a nivel federado o amateur (Universidad Nacional de San Juan, 2021). Con este beneficio se asegura el acceso y la permanencia en el deporte de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica, garantizando de esta manera el desarrollo de sus capacidades. En suma, la vigencia de ambas becas coadyuvan a la movilidad social ascendente.

Asimismo, en las Escuela de Verano y Deporte Aventura se incluye la participación de niños y niñas con capacidades diferentes. Sumando a ello, además, un gabinete interdisciplinario que evalúa

la incorporación de los mismos, de esta forma se garantiza seguridad y calidad en los servicios ofrecidos.

Por último, se colabora con instituciones públicas, instituciones educativas, instituciones sociales e instituciones deportivas para proporcionar o facilitar actividades deportivas y recreativas. En función de ello, se trabaja con instituciones del gran San Juan así como también de departamentos alejados a fin de democratizar el acceso al deporte.

El deporte como política de permanencia estudiantil

A través del Programa Desarrollo Deporte Universitario se pretende reforzar las políticas deportivas destinadas a los estudiantes de la UNSJ, principalmente, los de pregrado y grado que concurren a las 5 facultades en pos de acompañar las trayectorias estudiantiles y reducir los factores de abandono, fortaleciendo los lazos comunitarios y el sentido de pertenencia a la UNSJ.

Así, se implementan proyectos destinados a los ingresantes como el Proyecto Recreación con el que se apunta a facilitar la integración de los alumnos ingresantes a la UNSJ a través de actividades recreativas y deportivas. Este proyecto es una estrategia clave puesto que acerca los servicios de la Dirección a los estudiantes, ya que las actividades se desarrollan en las facultades. De la misma forma, se desarrolla el proyecto Torneo

de fútbol 5 mixto para ingresantes, buscando la integración, promover la práctica deportiva y crear un ambiente inclusivo que refleje la diversidad presente en la comunidad universitaria (Universidad Nacional de San Juan, 2026).

Para los estudiantes universitarios se ejecutan los Torneos interfacultades, mediante el cual se busca diversificar la oferta deportiva, fomentar la participación estudiantil y crear un ambiente de camaradería que trascienda las aulas y fortalezca el sentido de comunidad en cada unidad académica, a partir de la práctica de deportes no convencionales o alternativos (Universidad Nacional de San Juan, 2026). Asimismo, la Liga Superior Universitaria de Fútbol es una herramienta clave para la promoción del deporte de los estudiantes, en la que participan tanto estudiantes de carreras de la UNSJ como de otras instituciones educativas de nivel superior de la provincia.

Por último, el Programa “La U nos une” contribuye a la permanencia estudiantil, con proyectos como El Pato Va a tu Facu el cual se fundamenta en la necesidad de crear un enfoque integral que combine la educación académica con la educación física y deportiva, a partir del desarrollo de diferentes propuestas deportivas, recreativas y lúdicas en las 5 facultades, ejecutadas por la Dirección. Con esta propuesta se pretende incidir de manera positiva en el bienestar de los estudiantes, teniendo en cuenta el aumento de los problemas de salud mental en los estudiantes luego de la pandemia por covid-19.

Sin embargo, pese a las recomendaciones de organismos internacionales de fortalecer este tipo de políticas y el aumento de la financiación,

el actual gobierno nacional ha realizado todo lo contrario, procediendo al desfinanciamiento de las Universidades públicas y a la eliminación de políticas que impactan de manera directa e indirecta en la labor que realiza la Dirección. Por ello, la UNSJ en general, y esta Dirección en particular, realizan un esfuerzo diario por garantizar el acceso al deporte y a la recreación.

Referencias

Organización Panamericana de la Salud. (2024, 26 de junio). *Cerca de 1800 millones de adultos corren riesgo de enfermar por falta de actividad física*. <https://www.paho.org/es/noticias/26-6-2024-cerca-1800-millones-adultos-corren-riesgo-enfermar-por-falta-actividad-fisica>.

Universidad Nacional de San Juan (1989). *Estructura Orgánica Funcional de la Universidad Nacional de San Juan*. https://digesto.unsj.edu.ar/admin/digesto_admin/pdf/ORD03A-8910676.pdf.

Universidad Nacional de San Juan (2021). *Becas de Estímulo Deportivo de la Dirección General de Deportes y Recreación*. https://digesto.unsj.edu.ar/admin/digesto_admin/pdf/ORD05O-21R12177.pdf.

Universidad Nacional de San Juan (2026). *Plan Deportivo y Recreativo Anual. Dirección General de Deportes y Recreación*.

Ciclo “La canción con sentido”

Ramon Sanz Ferramola

ramonsanzferramola@gmail.com

Cándido Sanz García

candidosanzgarcia@gmail.com

Luciana Mariñelarena Dondena

lucianamd.psico@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

*Patrimonio Cultural Inmaterial - Decolonial
Canción*

En marzo de 2026, desde Cátedra Libre Mauricio López, propusimos a la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de San Luis una actividad de índole artística y extensionista, con el formato de Ciclo, a desarrollarse durante el año 2026 en la última semana de cada mes, consistente en recitales a llevarse a cabo en el Microcine de la Universidad, entre las 19 y 21 hs.

En la propuesta elevada explicábamos que, coincidente con los valores del rescate de la memoria, la verdad y la justicia que enarbolamos quienes sostenemos los principios de los DDHH, el ciclo se denomina “La canción con sentido”, y que convoca a músicas y músicos de nuestro medio, interesadxs por rescatar la memoria social de la canción, con líricas vinculadas al ejercicio de la libertad, especialmente aquella que surge y evoca los difíciles tiempos de la dictadura militar donde el cantar enunciativo y denunciativo, poéticamente construido era un ejercicio peligroso por su carácter solidario.

En este trabajo nos interesa justificar tal actividad artística y extensionista, en dos concepciones que pensamos como subyacentes a esta actividad (en el sentido de praxis, es decir como la teorización que

justifica epistemológica y políticamente acciones que se llevan a cabo en un tiempo y un espacio, en este caso, institucionales). Estas dos ideas rectoras, y que pensamos como íntimamente vinculadas, son: por un lado el patrimonio cultural inmaterial y por otro, la canción decolonial.

Partiendo de la definición de patrimonio cultural inmaterial que propone la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, estatuida por la UNESCO en 2003, se incluye a las músicas populares dentro de tal definición. En tal sentido, y también siguiendo a la Convención, se entiende que la salvaguardia de tal patrimonio está directamente relacionada con medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, a través básicamente, de la enseñanza formal y no formal.

La salvaguarda del “patrimonio cultural inmaterial”, tal como es definido en el Artículo 2 (definiciones) de la convención de la UNESCO de París en 2003, sienta algunas bases en este sentido:

1. Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios

culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

2. El “patrimonio cultural inmaterial”, según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:

- a.** tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;
- b.** artes del espectáculo;
- c.** usos sociales, rituales y actos festivos;
- d.** conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
- e.** técnicas artesanales tradicionales.

3. Se entiende por “salvaguardia” las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.

4. La expresión “Estados Partes” designa a los Estados obligados por la presente Convención y entre los cuales ésta esté en vigor (Argentina realizó la ratificación de la Convención el 8 de agosto de 2006).

En una institución con un canon rígido se sabe perfectamente qué se va a estudiar, de qué manera se va a hacer y qué recursos se necesitan para llevar a cabo las tareas educativas. Según algunas lógicas esto simplificaría la organización y el trabajo en las instituciones, pero no hay que desconocer que, en muchos casos, esta metodología mecaniza y aliena. En este sentido, sostenemos que el canon, sea académico o popular, no debe ocupar la centralidad del trayecto formativo. y esta es una característica central de la canción popular. Más aún, deberíamos abandonar la idea de canon como elemento organizador de la actividad educativa y trabajar sobre nuestros patrimonios musicales entendidos desde una lógica dinámica. El repertorio de músicas a estudiar es un patrimonio cultural importante del saber educativo musical y debe tener su lugar en el curriculum, pero sostenemos que es necesario adoptar una mirada dinámica acerca de lo patrimonial, que entienda que los patrimonios culturales no son reliquias estáticas sino producciones vivas, en continuo cambio y transformación.

En consecuencia, con esta mirada dinámica de nuestros bienes culturales patrimoniales, sostenemos la necesidad de plantear un currículum dinámico que no se limite a buscar la reproducción de cánones musicales. Debemos darle el lugar que se merece a nuestros patrimonios musicales y

también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad.

Por otra parte, cuando nos referimos a la canción decolonial hacemos referencia a un sin número de canciones populares (Violenta Parra, Silvio Rodríguez, Ariel Petrocelli, Fito Páez, etc.) cuya lírica (es decir, poesía apropiada para el canto) nos llevan directamente al corazón del Pensamiento Decolonial, para hacer patente y manifiesto que los procesos colonizadores modernos iniciados a fines del Siglo XV (y que continúan hasta hoy) en la historia de nuestro mundo, implicaron genocidios acompañados de epistemicidios. El centro, la metrópoli poderosa europea utilizó como estrategia de poder la eliminación-subalternación de etnias junto con la eliminación-olvido sus saberes. Sintéticamente, y expresado en forma de ecuación: El colonialismo es igual a la apropiación de territorios, junto con la usurpación (como fuerza de trabajo) / eliminación vidas humanas, junto con la eliminación de sus saberes ancestrales para que no entorpezcan las relaciones intesubjetivas que el patrón colonial quiere imponer como canon existencial.

Para situar sociopolíticamente la lírica de estas canciones decoloniales, tomamos como punto de partida la noción original de “esfera pública” propuesta por Jürgen Habermas y las derivaciones críticas de tal noción que hace Nancy Fraser.

Habermas imagina la esfera pública como un ámbito intermedio entre lo privado y el Estado “donde se forma la opinión pública”. La constitución de la burguesía como clase social y como proyecto, además de relacionarse con procesos económicos fundamentales (la expropiación y la acumulación

originaria, las leyes del capital, la centralidad de la mercancía) resultó también del desarrollo de un espacio y actividad social y cultural nueva. Fue en ese caldero que se formó una visión de mundo (moderna, burguesa, individual) que siendo crítica en un comienzo luego, con el devenir del capitalismo decantó acrítica, dogmática y hegemónica.

Si bien Habermas se refirió a la esfera pública “plebeya”, no la hizo objeto de su investigación, y por lo tanto su teorización de la “esfera pública” nos deja fuera en la dimensión creativa de la cultura. En este caso los miembros de los grupos subordinados no tendríamos escenarios para la deliberación. No tendríamos sitios de encuentro para emprender procesos comunicativos fuera de la supervisión de los grupos dominantes.

Ante esta inconsistencia fáctica, Nancy Fraser propone designar a los grupos subalternos con anhelo de voz propia, con el término de contrapúblicos subalternos para señalar que se trata de escenarios discursivos paralelos en los cuales los miembros de los grupos sociales subordinados crean y circulan contradiscursos para formular interpretaciones oposicionales de sus identidades, intereses y necesidades.

La canción decolonial, es pues, una canción que surge como contradiscurso, como una voz emanada de un contrapúblico subalterno, como tantísimas canciones del repertorio popular de nuestro país y de Latinoamérica que constituyen, a su vez, nuestro patrimonio cultural inmaterial, vivo, dinámico y creativo.

Referencias

- Aharonián, C. (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.
- Fraser, N. (1999). “Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente”. *Ecuador Debate*, 46, 139-173.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* Ashgate Popular and Folk Music Series. United Kingdom: Ashgate Publishing.
- Grosfoguel, R. (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporán
- Remedi, G. (2024). “Al borde de la zona radioactiva Problemática teórica de la esfera pública popular”. En Sarah Corona Berkin *et al.*, *Canción con todos: culturas populares, subalternidades y decolonialidades en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO; Guadalajara: CALAS.

Reflexiones sobre transmisión en DDHH

Educación y Memoria

Lucia Juarez

luciaifdc@gmail.com

Leandro Martin Rebuffo Juarez

leandrorebuffo5@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Historia reciente - Educación - Derechos Humanos

Como ya anticipamos se ha cumplido una década de la realización de un estudio comparativo, centrado en la educación superior, que aspiraba conocer acerca de la llegada de los Derechos Humanos en universidades argentinas, a partir de la selección de dos de ellas la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional de San Juan. Se intentaba alcanzar una descripción comprensiva de la situación del tratamiento de los mismos en la formación superior en relación a su llegada a Instituciones Universitarias de grado.

El solo hecho de este encuentro, y así mismo el de la conformación de la red RIDDHH-CIN desafiaba al interés por continuar con el conocimiento de las expresiones en la evolución socio histórica política en la formación superior en cuanto al abordaje de los Derechos Humanos. En el año 2015 la preocupación era acerca de conocer cuán preparados se estaba como formadores, ante el cambio legal vigente, de cuáles eran sus implicancias en la formación docente y profesional, así como las posibilidades y alcances de contribuir a generar cambios en el orden social existente. Acompañaba en el mismo sentido inquietud por saber cuáles eran los conocimientos previos que tenían los estudiantes, vinculados a los Derechos

Humanos, así como explorar las expresiones y huellas culturales que permitieran de alguna manera seguir el rumbo de las mismas.

Resulta compleja la comprensión de la llegada de los Derechos Humanos de su construcción subjetiva; la socialización en relación a la especificidad del conocimiento legal, las transformaciones que la Constitución Nacional promueve y su estar compuesta por concepciones del siglo XIX y del XX que hacen posible suponerlas en la realidad y en el conocimiento que de ella se construye, tanto en el orden objetivo como subjetivo. En ese sentido continua actual la pregunta acerca de la existencia y pertinencia de los saberes y las prácticas propuestas en la formación superior, cuando es posible constatar que permanecen pensamientos arraigados a cierto conservadurismo que requeriría de un trabajo de deconstrucción que abrace la existencia plural de la humanidad así como que sea capaz de enfrentar posiciones negacionistas de la historia reciente, que innovando con denominaciones como la de la Historia Completa expresión que da curso en el siglo XXI a una posición política de derecha y/o extrema derecha. Y es posible señalar la legitimidad, en contra partida,

de la Historia Reciente la que ha sido reconocida desde la Historia como parte del propio campo.

En nuestro país dichas transformaciones han devenido de la actual coexistencia de los Derechos Humanos, con la Constitución Nacional de 1853, con las Declaraciones de los Derechos del Niño y el Pacto de San José de Costa Rica y con la Reforma de 1994, se han potenciado la promoción de cambios sociales profundos desde el marco legal. Todo esto conlleva el pasaje de un Estado Tutor con Leyes de la constitución del Siglo XIX a uno Social con Leyes de la Constitución Reformada de 1994, en el siglo XX. Configurándose la necesidad de un giro extraordinario en la subjetivación ciudadana cuyo proceso requiere más tiempo, para convertirse en instituyente, en una construcción subjetiva como la que requieren los Derechos Sociales.

Por otra parte podría pensarse que se ha visto potenciado y reconocido el valor de los Derechos Humanos a partir de su surgimiento asociado a la historia reciente, tanto como por su constitucionalización y con ella la ampliación de nuevos marcos normativos que desafían las significaciones de identidades tradicionales asociadas a los derechos civiles e individuales, los que devienen en otros que ocupan nuevas posiciones sociales y permiten relacionarse con el Estado ya no como objetos de derechos sino como sujetos es decir ciudadanos de derecho.

El cambio y ampliación del marco legal nos instituye como ciudadanos del siglo XXI nos pone frente a una encrucijada acontecida en la evolución de lo instalado en la modernidad y las luchas políticas, sociales y culturales dadoras de nuevos sentidos, en particular

para la educación en los que la socialización y formación en Derechos Humanos, parece buscar su propio espacio, proceso y formas de repensar su sistematicidad como por ej. La Educación en DDHH y los desarrollos de la Pedagogía de la Memoria.

Resulta conveniente señalar que en el año 2015 se realizaron entrevistas a los decanos de la facultades de Ciencias Exactas y Naturales como así también a los de la Ciencias Sociales en el caso de la UNSJ y de Las Ciencias Humanas y Ciencias Exactas de la UNSL y que en ninguno de estos recorridos y/o desarrollos en cuanto a la enseñanza y/o transmisión de los Derechos Humanos se habían desarrollado, en ambas universidades se contaba con una cátedra libre ubicada en Sociales y/o Humanas sobre temáticas que implicaban el abordaje de derechos; en la UNSJ había una investigación sobre Género y el UNSL una asignatura en el Prof. y Lic. en Educación Inicial sobre Políticas Públicas y Derechos del Niño. En ambas Universidades existía la certeza en las facultades de Ciencias Exactas o “duras”, acerca que esos temas de formación les pertenecían a los Decanatos de Sociales y /o de Humanas. Al parecer para un ingeniero, un arquitecto, un contador, un bioquímico, no era necesaria su formación.

Hoy resultan significativas las acciones que buscan institucionalizarlos , por ejemplo el programa de Derechos Humanos de la UNSJ, la carrera de Maestría en Derechos Humanos en la UNSL, Desarrollos de Proyectos de intervención en el marco del Extensionismo en el desarrollo de los DESC, la creación del archivo de los juicios de Lesa Humanidad llevados a cabo en la UNSJ el Premio Mauricio López que reconoce el accionar en

defensa de los DDHH de la UNSL, la diversificación de investigaciones en ambas universidades en diferentes facultades , no solo de Humanas o Sociales, sobre temáticas relativas a los Derechos Humanos, y los desarrollos de la Pedagogía de la Memoria, la Historia Reciente y la focalización en los estudios sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales, etc. La renovación anual de cursos de Posgrado y de capacitación. etc., la selección de estos temas para la construcción de conocimiento en la elaboración de tesis de grado y de posgrado.

Hoy continúa siendo desafiante el reconocer nuevas formas de subjetivación propuestas a partir de la incorporación de los derechos económicos, sociales y culturales, que han dado voz, presencia activa a las minorías, a importantes grupos marginados y una mayoría cada vez más empobrecida, en ambas universidades hay acciones que institucionalizan la importancia y compromiso con los desarrollo y abordajes de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales. También en nuestro país posiblemente como resultado de la Internacionalización de los Derechos Humanos que se alcanza a través de la participación como Estado Parte en los Pactos Internacionales que ha supuesto no solo la re conceptualización en relación a la Soberanía, sino particularmente al alcance de la norma y de la conciencia individual, en un estado ciudadano más allá de las fronteras del país, para poder ser las de la Humanidad.

En general se podría decir que se ha dado curso a las preguntas que hacen 10 años no la tenían, como:

1. Las preguntas referidas a las condiciones para la transmisión y el desarrollo de ciudadanías críticas.
2. Acerca de los recursos que se han identificado como necesarios para las/los futuros profesionales durante el proceso de formación, ante el nuevo marco legal con los Derechos Humanos.
3. A las características y tipo de acciones que se están llevando a cabo para el conocimiento, enseñanza necesarios ante las demandas de los formadoras /res en un Estado Social de Derechos.
4. Sobre espacios, recursos y estrategias que proveen de información necesaria y/o de prácticas y experiencias que permitan el desarrollo y/o conocimiento de los Derechos Humanos.

En estos sentidos se hace imprescindible ante el compromiso con la enseñanza de ampliar la visión establecida a partir de su origen en nuestro país de la mano de las luchas por los derechos de los ciudadanos desaparecidos en la última dictadura cívico militar; sin embargo hoy como entonces, parece ineludible ampliar sus sentidos, desde la conciencia que los derechos humanos nacen de la defensa y búsqueda de los desaparecidos, que en ella son puente de la historia reciente, son parte de una ciudadanía social, histórica y política con el resguardo de una ciudadanía en un Estado democrático.

Según Bidart Campos (1991, p.14) los Derechos Humanos:

La 1ª función es la de instalar al hombre en la comunidad política con un status satisfactorio para su dignidad de persona cuya finalidad se ha dado en llamar el derecho constitucional de la libertad. Se da un doble plano, por un lado la limitación del Estado y del poder que encuentra en los derechos del hombre una valla pues debe darle reconocimiento y garantías. Y por otro esa especial forma de legitimación democrática que pone al Estado al servicio de la persona humana.

Una de las cuales es vivir en libertad y en condiciones que faciliten su desarrollo. Según expresa Bidart Campos de Rudolf Smend (op. cit.1995) la idea que “Los DDHH traducen, expresan, y manifiestan un sistema cultural de valores y bienes que componen el status material de las personas y agrega “Tal sistema cultural una vez plasmado institucionalmente, se expande a todo el orden jurídico del Estado y le sirve de guía para la interpretación”.

En tiempos de construcción de los Estados Modernos fue necesidad el reconocimiento de los derechos civiles y políticos, en particular el de participación; hoy en tiempos de post modernidad, en tanto derechos violentados o no cumplidos aún, el requerimiento es el social, comunitario, de aquellos para quienes los atributos de igualdad, justicia y fraternidad prometidas en la Modernidad aún están en espera.

Pensarnos, pensar los DDHH desde Latinoamérica es un urgente desafío, desenmarañar los laberintos conceptuales en los que se ha estado pensando, es una contienda ineludible y pensarla en la formación, una tarea inaplazable. Puede parecer que al hablar de los DDHH estemos tentados a

pensar que el simple nacimiento habilita su goce, sin embargo, el proceso es complejo, los derechos son productos culturales, sociales, resultado de coyunturas políticas, históricas, económicas y están en constante cambio y construcción; conforme la vida y las diferentes dimensiones que se entrelazan en ella. Llegado a este punto no sería posible avanzar sin hacer mención a la actual reflexión de los Derechos Humanos en el marco del pensamiento latinoamericano. Enrique Dussel (2001) propone revisar los recursos conceptuales con que se ha estado pensando la propia existencia, a partir del desarrollo de un pensamiento crítico latinoamericano, desde el que sea posible desentrañar los trazos por donde poder pensar las razones de la tolerancia a la dominación y el establecimiento de posibles caminos para el impulso de un pensamiento con raíces epistémicas latinoamericanas.

Son los Pensadores Críticos Latinoamericanos los que vienen señalando la necesidad de lecturas culturalmente situadas, en el caso de los Derechos Humanos se requiere la revisión de al menos dos problemas, uno referido a la justicia y la igualdad y otro referido a la identidad y la educación.

Finalmente nos atrevemos a proponer a una lectura de la evolución y ampliación en el de los Derechos Humanos desde la evidencia de importantes avances en ambas universidades en estos últimos 10 años; caracterizados por el desarrollo de acciones específicas tendientes a la institucionalización de los estudios y estrategias de acción en lo relativo a los Derechos Humanos en general y Derechos Sociales en particular, en el

notable desarrollo de procesos de circularización de los mismos, de investigaciones y producción de conocimiento así como la diversificación de los marcos teóricos y enfoques y perspectivas de análisis con el consecuente desarrollo de estrategias de formación y transmisión con centro en el desarrollo de la Historia Reciente y una Pedagogía de la Memoria.

Referencias

- Bidart Campos, G. J. (1991). *Teoría General de los DDHH*. Edit. Astrea.
- Caride Gomes, J. A. (coord.) (2009). *Los Derechos Humanos en la Educación y la Cultura. Del discurso político en las prácticas educativas*. Homo Sapiens.
- Magendzo, A. (2009). *Ideas fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. SM Chile.
- Rodino, A. M. (2004). *Educación para la vida en Democracia*. Paidós.
- Vior, S. (2000). *Políticas para la Educación Superior en los 90*. Unisinos.

Historia y memorias en la UNCuyo

Reconstrucción de trayectorias interrumpidas y reparación de legajos (1974-1983)

María Celina Fares

mcelinafares@gmail.com

Fabiana Bekerman

bekermanf@gmail.com

Leandro Martín Ortega

leandro.ortega@uncuyo.edu.ar

Emilia Elisa Molina

molinaemilia@gmail.com

Roberto Bernardo Salim

robsalim@gmail.com

Rodrigo Darío Touza

rodrigotouza@gmail.com

Silvina Beatriz Carrizo

silcarrizo1985@gmail.com

Natalia Noemi Fernandez Brite

nataliabrite@gmail.com

Gabriela Mariel Isuani Galarza

gabi.isuani01@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Cecilia Astrid Celedon

astridcele3@gmail.com

Victor Hugo Algañaraz

victor.algz@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

Legajos - Trayectorias - Interrumpidas

Descripción del proyecto

La historiografía sobre educación superior ha experimentado un importante avance en el análisis de la producción de saberes, las dinámicas institucionales y la historia política universitaria. En este marco, los estudios centrados en experiencias provinciales resultan fundamentales para problematizar y complejizar las lecturas tradicionales centradas casi exclusivamente en Buenos Aires, analizando las relaciones entre universidad y política en distintos períodos históricos.

Sin embargo, al examinar la producción historiográfica específica sobre la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), se advierte un campo predominantemente caracterizado por aproximaciones parciales o sectoriales. La mayor parte de las investigaciones locales se ha concentrado en la etapa fundacional, en el desarrollo institucional de unidades académicas específicas o en la trayectoria de disciplinas particulares, predominando un enfoque institucionalista y, en ocasiones, de carácter celebratorio.

Si bien existen valiosos antecedentes locales que han abordado las dinámicas de la política

universitaria en la historia reciente, persisten vacancias centrales en la reconstrucción analítica del impacto del terrorismo de Estado y de las diversas etapas de persecución política. En este sentido, la literatura disponible ha omitido una perspectiva integral sobre los procesos de cesantía, persecución y violencia política que derivaron en la interrupción de trayectorias académicas, docentes y estudiantiles dentro de la UNCUIYO.

En el plano de las políticas públicas y la investigación, mientras que instituciones nacionales como el CONICET, la CNEA, el INTA o la CNEA han avanzado sustancialmente en la visibilización de las expulsiones y en el desarrollo de políticas sistemáticas de reparación de legajos e historial institucional (en el marco del Decreto N° 1199/2012), en la UNCUIYO estas iniciativas se encuentran fragmentadas y limitadas a esfuerzos aislados de algunas facultades.

El diálogo entre las investigaciones sobre la violencia de Estado en el ámbito de la ciencia y la universidad, la preservación documental y el denominado “giro archivístico” evidencia, por lo tanto, una vacancia sustancial: la ausencia de una investigación sistemática articulada con políticas institucionales de gestión documental y reparación de legajos. Este proyecto busca saldar esa brecha, articulando el análisis histórico de los procesos de exclusión política acontecidos entre 1974 y 1983 (con sus antecedentes en 1952-1960 y 1966-1973) con la recuperación, organización y reparación simbólica y administrativa de los legajos e historias de vida de los agentes afectados en la UNCUIYO.

Hipótesis

La historia de la UNCUIYO ha sido abordada de manera fragmentaria y predominantemente celebratoria, dejando escasamente estudiados los procesos de exclusión política que configuraron su desarrollo institucional. La ausencia de investigaciones sobre trayectorias interrumpidas responde, en parte, al peso simbólico que estos acontecimientos continúan teniendo en la memoria institucional.

Pese a la vigencia del Decreto N° 1199/2012, la UNCUIYO no ha desarrollado una política integral de reparación de legajos ni una estrategia institucional consolidada de preservación y acceso a la documentación histórica. Existe, sin embargo, un consenso creciente acerca de la necesidad de implementar políticas de gestión documental y memoria institucional.

Preguntas

- ¿Quiénes fueron los agentes cuyas trayectorias académicas y vitales fueron interrumpidas por mecanismos de exclusión política?
- ¿A qué unidades académicas pertenecían y qué disciplinas desarrollaban?
- ¿Cuál fue el impacto de estas políticas en la configuración institucional de la UNCUIYO?

- ¿Cómo contribuye la reconstrucción de estas trayectorias a la memoria institucional y a la reparación simbólica?
- ¿Cuál es el estado de acceso a la documentación necesaria para esta tarea?

Objetivos generales

- Garantizar el acceso a fuentes documentales y archivos institucionales de la UNCUIYO y reconstruir trayectorias de docentes y estudiantes desplazados, cesanteados, exonerados o expulsados.
- Reparar legajos y promover actos de reconocimiento y memoria.

Objetivos específicos

- Trabajar junto al área de Derechos Humanos, el CDH y proyectos de gestión documental.
- Reconstruir una nómina de agentes afectados por persecución política.
- Historizar trayectorias individuales y colectivas vinculadas a la memoria institucional.
- Reparar legajos de personas detenidas-desaparecidas y de quienes sufrieron expulsiones o cesantías.

- Investigar procesos estudiantiles previos y posteriores a 1976.

Metodología

Se utilizarán herramientas cualitativas mediante tres estrategias complementarias:

- Revisión bibliográfica y análisis del estado de la cuestión sobre historia universitaria, memoria e historia reciente.
- Análisis documental de resoluciones, expedientes, legajos, digestos y archivos institucionales, complementado con archivos nacionales y provinciales de la memoria.
- Entrevistas en profundidad a protagonistas de época y referentes institucionales.

El análisis documental se apoyará en procedimientos de clasificación e interpretación de textos (Sánchez y Ángeles, 2017). Las entrevistas se desarrollarán desde una perspectiva etnográfica (Alonso, 1998; Guber, 2005; Bourdieu, 1999; Marradi, Archenti y Piovani, 2007), con consentimiento informado.

El relevamiento se realizará en dos etapas: primero en las Facultades de Medicina, Ciencias Políticas y Sociales y Filosofía y Letras; posteriormente en Ingeniería, Artes y Ciencias Económicas.

Recursero

El proyecto cuenta con el aval de la Área de Derechos Humanos del Vicerrectorado y con la participación de integrantes comprometidos en tareas de archivo y documentación. El equipo de dirección pertenece a la FCPyS y dispone de infraestructura y colaboradores para el desarrollo de las actividades.

Resultados esperados

- Articulación entre investigación, gestión documental y políticas de derechos humanos.
- Fortalecimiento de los procesos de rescate, preservación y acceso a los archivos universitarios.
- Elaboración de instrumentos de clasificación y consulta documental.
- Consolidación de vínculos con CONICET y otras universidades.
- Recuperación y valorización de trayectorias significativas para la historia institucional.
- Reparación jurídica, administrativa y simbólica de legajos de personas afectadas por persecución política y terrorismo de Estado.

Transferencia

El proyecto beneficiará a universidades nacionales, CONICET y organismos de derechos humanos; a la UNCuyo y a investigadores/as interesados en la historia institucional; y a las personas afectadas por procesos de exclusión política, sus familias y las unidades académicas de pertenencia.

La información vinculada a la reconstrucción de trayectorias y reparación de legajos será tratada con criterios éticos, jurídicos y administrativos adecuados. Los protocolos de acceso y uso de la información se elaborarán conforme a la normativa vigente y a experiencias desarrolladas en otras universidades.

Referencias

- Baigorria Bernal, M. (2018). "Movimiento estudiantil mendocino y genocidio: tratamiento de Los Andes durante los primeros meses del periodo autoritario". *Question*, 1(59). <https://doi.org/10.24215/16696581e079Baigorria>.
- Bekerman, F. (2018). *La Investigación Científica Argentina en Dictadura. Transferencias y Desplazamientos de Recursos (1974-1986)*. Mendoza, EDIUNC.
- Bravo, N., Molina Galarza, M., Baigorria, P. y Tealdi, E. (2014). *Apuntes de la memoria. Política, reforma y represión en la Universidad Nacional de Cuyo en la década del 70*. Mendoza, EDIUNC.
- Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria argentina: 1985-2015*. Buenos Aires, Prometeo.
- Fares, M. C. (2024). *Derechas e izquierdas nacionalistas en la década del 60. Universidad y prensa local en la encrucijada nacional e internacional*. Buenos Aires, Prometeo.

Reparación de legajos en la carrera de Geografía

María Visintini

marialauravisintini@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Pilar Guadalupe Cabré

pilarguadalupecabre@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral | Santa Fe

En este trabajo presentamos el recorrido que realizamos para lograr la reparación del legajo de una docente del Profesorado y Licenciatura de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral cesanteada durante la dictadura cívico militar argentina. Nos interesa compartir reflexiones sobre la biografía de la misma, para visibilizar una parte de su historia y de las situaciones cotidianas que enfrentó. Para ello, en diálogo con las fuentes documentales reconstruimos su trayectoria como docente durante el gobierno de facto cívico-ecclesial y militar.

Este trabajo nace de una propuesta de escritura de capítulos de libros sobre mujeres que hayan transitado la vida universitaria durante la dictadura. Para ello, fue necesario en primera instancia poder identificar la nómina de mujeres geógrafas siendo la Prof. Mabel Gallardo una de las docentes referenciadas a la hora de indagar con personal universitario y graduados en la universidad.

Durante muchos años la situación de Mabel permaneció en el anonimato, en el desconocimiento y el olvido. El olvido que está lleno de memoria hace que esa memoria vuelve a salir, y esto lo sabemos porque todo lo que se olvida o se recuerda tiene que ver con lo que nos está interesando hacer en el presente.

Si parafraseando a Gillis la memoria es algo con lo que las personas piensan y no sobre lo que piensan, nuestras relaciones sociales y nuestra historia se encuentran atravesadas por ella. Es en gran medida esa la motivación principal para la escritura del presente trabajo. Se suma a ello, la convicción de que en este contexto es necesario seguir asumiendo nuevos compromisos que sigan uniendo el pasado con el presente.

De por sí, la relación histórica de la geografía como saber estuvo muy intrincada a las fuerzas armadas, esta invitación era quizás una posibilidad para pensar y construir otras formas de trabajo dentro de la disciplina (Cicalese, 2009; Zusman, Bietti, 2025).

De primera mano, la tarea parecía difícil por varias razones: en primer lugar, debíamos predisponernos a escarbar en historias de vida dolorosas e injustas. En segundo lugar, en un contexto de negacionismo a nivel nacional, y - en ocasiones provincial - el desafío cobraba aún más relevancia. Este tipo de instancias institucionales se presentan como una trinchera desde la que se vuelve necesario luchar por sostener y reafirmar los derechos democráticos conquistados.

Palabras clave:

Cesantías - Dictadura - Docencia

Es así que iniciamos un recorrido. Casi como una historia que se cuenta de boca en boca en cualquier pueblo chico, recuperamos un relato sobre Mabel. Un recuerdo borroso pero certero se configuró como la punta de un hilo del cual tirar: el enunciado de un docente que sostenía que la figura de Mabel era solidaria y de compromiso para con los alumnos en tiempos de dictadura. Para esto, pedimos ayuda, porque la memoria se sostiene en el trabajo colectivo, y a partir de las recomendaciones de colegas historiadoras que vienen trabajando en el Programa Historia y Memoria de la Universidad Nacional del Litoral, específicamente en la Comisión de Reparación Documental que llevó adelante el relevamiento de información sobre cesantías de docentes y del personal administrativo junto con expulsiones a estudiantes y la sistematización de un inventario para la consecuente reparación de sus legajos, pudimos pensar en incluir a Mabel, quien no se encontraba en el listado. Este trabajo, realizado a partir del año 2017, continúa abierto.

La propuesta implicó trabajar con el enfoque biográfico a partir de fuentes documentales y orales para reconstruir una historia de vida. Según Aceves (1999) la historia de vida se vincula, a su vez, tanto con las fuentes orales como con la memoria, porque a diferencia de las fuentes documentales secundarias, se componen de relatos, historias y testimonios recuperados en entrevistas. El mismo autor sostiene que la historia oral, “recupera el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer sociohistórico”, intentando destacar la experiencia de los actores sociales.

Revisamos primero los legajos de la Universidad Nacional del Litoral. Recurrimos a familiares y colegas de Mabel, que compartieron su testimonio y a partir de ahí pudimos cotejar la información con los documentos.

El 30 de octubre de 1979, por Resolución N° 3683, se produjo la cesantía de sus funciones “por razones de servicio” de su rol como docente en la Universidad de la Escuela Universitaria del Profesorado de la UNL con aprobación del Rector Interventor Douglas Maldonado, el 3/12/79 en la Universidad Nacional de Rosario y el 18/1/80 de la Escuela Normal de Santa Fe.

La resolución N° 3683, refiere expresamente que dicha medida se ejecuta siguiendo los lineamientos del artículo 2 de la Ley N° 21.274:

autorizar, a los fines del proceso de organización territorial, las bajas por razones de servicio a personas de planta permanente, transitoria o contratada.

Art. 2° - Las bajas a que se refiere el artículo anterior podrán ser dispuestas por los delegados de la Junta Militar en las áreas respectivas, las autoridades superiores del Poder Judicial, los ministros. Comandantes Generales de las Fuerzas Armadas, secretarios del Estado, autoridad de la Municipalidad de Buenos Aires y autoridades superiores de los organismos y empresas mencionados en el artículo N° 1. (Ley Nacional N° 21.274, 1976)

Las sospechas estaban asociadas a su posible participación y/o vinculación con la organización Montoneros . Frente a las acusaciones que la llevaron a ser apartada de sus cargos en la Universidad y en escuelas secundarias, la

docente Mabel Gallardo, elevó cartas a manera de descargo, donde narraba la razón de sus acciones, argumentando su actuación de buena fe, utilizando expresiones que refieren a su labor como “al servicio del país y en defensa de su forma de vida occidental y cristiana”, referenciando incluso a una serie de colegas que podían oficiar de testigos de su desempeño.

Entre 1979 y 1981 dictó cursos de formación docente sobre Geografía de Santa Fe contratada por la Subsecretaría de Educación dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia.

Los legajos remiten a información documental del o la trabajadora de la universidad, y constituyen documentación probatoria de su actividad laboral, en este caso, acudimos a un ejemplo concreto en que por omisión se inscribe una historia “a medias” sobre la vida de Mabel. Esto deja entrever, como señala Alonso (2016) que

la categoría de represión supone un amplio abanico de acciones y estrategias, que puede ir desde el ejercicio de la violencia física y psicológica hasta la imposición de una moral o una cultura y la anulación de los comportamientos considerados desviados respecto de las normas vigentes. (p. 425)

Luego visitamos en reiteradas ocasiones el Archivo Provincial de la Memoria que funciona en el edificio de la ex-comisaría cuarta de la ciudad de Santa Fe. Allí aparecieron las primeras acusaciones en el expediente de N°64 Unidad de Conservación 18ª Legajo 1 - COMINSAFE (1976-1981) que, aunque tenues para cualquier ciudadano a los ojos de los represores resultaban sustanciales: Mabel “no

intervenía” frente a estudiantes identificados como subversivos, no despegaba carteles de las paredes con propaganda política y se negaba a dar nombres de estudiantes militantes a la policía.

Estas acusaciones, le valieron la pérdida de su trabajo, de todos aquellos lugares donde hacía más de 20 años ejercía la docencia y la investigación. El disciplinamiento y la cultura represiva de dicho contexto repercutió en su trayectoria académica, condicionando su rol docente. No obstante ser considerada una amenaza por los militares, el perfil de Mabel representa grises en la historia de la geografía del Litoral. Mabel presentó descargos, explicaciones en las que si bien, manifestaba abiertamente ser una docente que comulgaba con una moral cristiana y patriótica, y por momentos, enfatizaba en el carácter neutral de la Geografía como Ciencia Social. Una docente que expresaba abiertamente su adhesión a las geografías tradicionales es simultáneamente perseguida por el gobierno de facto. Esto nos permite entender la complejidad de las relaciones de poder que se tejieron en períodos dictatoriales. Al ser entrevistada sobre los contenidos y el posicionamiento ideológico de la Geografía, Mabel afirmaba:

Era una Geografía física y humana pero sin injerencias de tipo político porque no se necesitaba. En Geografía nunca se necesitó. Lo que hace la geografía es decir: esto es así por estas causas y estos son los efectos. Y las consecuencias de estos efectos son los paisajes, que son los que estudia el geógrafo. (Alonso, 2009:76)

Mabel trabajaba y formaba parte de un sector de la sociedad que en aquel momento era considerado

peligroso porque así era considerada la enseñanza y la educación. Haber podido coser los fragmentos de esa instancia de su vida que fueron 4 largos años, y de los que solamente hemos podido constatar los hechos, ir más allá de ellos y encontrarnos con las acusaciones y argumentaciones que le dieron sostén, nos ubicó en el ejercicio de interpelar las memorias, y también los olvidos. La forma más categórica del olvido no es olvidar, sino olvidar que se ha olvidado. Cuando ya no hay memoria del olvido, el olvido absoluto. Como señala Schmucler, solamente podremos buscar ciertas formas de entender nuestra propia historia en la medida que haya múltiples memorias, en la medida en que las memorias puedan compararse y, muchas veces, combatirse, poner en conflicto a las memorias. En ese conflicto se nos abre el camino a la reflexión y una comprensión más rica de nuestro propio pasado.

Referencias

- Aceves Lozano, J. E. (1999). "Un enfoque metodológico de las historias de vida". *Revista Proposiciones*, N° 29. CIESAS. México.
- Alonso, F. (2009). *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*. Ediciones UNL.
- Cicalese, G. (2009). "Geografía, guerra y nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983". *Scripta Nova*, 13(308).
- Zusman, P. y Bietti, G. (2025). "Historia(s) de la(s) Geografía(s) en Argentina. Trayectorias y proyectos (1870-2024)". *Geografica digital*, Vol. 22, N° 43. UNNE.

Interpelar lo común

El proceso de institucionalización de prácticas socioeducativas en prisión

El caso de la Universidad Nacional de Rosario

Mauricio Manchado

dr.mauriciomanchado@gmail.com

María Chiponi

chiponimaria@gmail.com

Mariana Kurchan

marianakurchan@gmail.com

Lucía Farruggia

luciafarruggia1@gmail.com

Lucía Rueda

luciaruedaharispe@gmail.com

María Laura Almirón

mlauraalmiron@outlook.com

Universidad Nacional de Rosario | Santa Fe

Palabras clave:

Educación en Contextos de Encierro

Dispositivo - Acompañamiento

Introducción

En el año 2019 se creó, en el Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario, la Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro. Así, el presente trabajo se propone describir el proceso de institucionalización de los Derechos Humanos, en una política universitaria que busca construir condiciones de posibilidad para el ejercicio del Derecho a la educación superior en contextos de encierro pero también interpelar críticamente a las prácticas universitarias en general y con personas privadas de su libertad en particular. Para ello, nos proponemos reconstruir dicho proceso a partir de tres dimensiones: la histórica, la pedagógica y la política. Entendemos que sus abordajes e interrelaciones nos permitirán, además, problematizar y poner en común las principales estrategias de intervención que viene desarrollando la mencionada Dirección en contextos de encierro.

En ese sentido, proponemos un ejercicio reflexivo inscripto desde una perspectiva situada (Gago, 2019), y nos preguntamos: ¿Cómo abrir algunas líneas de reflexión en diálogo con otras dimensiones en el marco de un escenario que se caracteriza

por el ascenso de la crueldad como modalidad regulatoria de lo humano?

Fundamentación

En el año 2019, en el marco de un proyecto de gestión donde se comenzó a pensar qué Universidad queríamos construir, se propiciaron agendas inclusivas, feministas, que pretendían objetivos para acercar a la Universidad Pública a las problemáticas de su tiempo, a sus entornos próximos, integrando sus funciones para construir conocimiento en diálogo con las intervenciones territoriales. Es en ese marco, donde se (re)crea el Área de Derechos Humanos y en ella la Dirección Socioeducativa en contextos de encierro. Esta no sólo cristalizaba un proceso de trabajo que había comenzado, para el equipo que lo compone, en el año 2014 - revistiendo varios mojonos de institucionalización-, sino que reconocía una definición político institucional desde dónde radicar esta política educativa.

Así la Dirección surge con un doble objetivo por un lado, garantizar el acceso a la educación superior de las personas privadas de su libertad alojadas en las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe, y por otro interpelar el sentido político de la Universidad pública. En este marco, se diseñó una política educativa que no sólo estuviera destinadas a quienes transitan las cárceles, sino que poco a poco comenzó a alcanzar a liberados y liberadas, que manifestaban el deseo de estar acompañados/as en el egreso de la prisión, para continuar sus estudios de educación superior.

Pero en consonancia con el modo en que inicia el proyecto de la UNR en contextos de encierro, la universidad efectivamente se constituye en un horizonte de posibilidad alcanzable, que va más allá de propiciar articulaciones con el ingreso a una carrera universitaria de educación superior; dado que suceden otro tipo de prácticas educativas: cursos de competencias específicas, talleres culturales, desarrollo de Programas específicos articulados con el Área Académica y las articulaciones con el Área de Extensión y Territorio, como la implementación de cursos enmarcados en la escuela de oficios. Toda una batería formativa que propicia condiciones desde una escucha activa y lecturas institucionales situadas -cada cárcel reviste de sus particularidades- para diseñar e implementar, gestionar y evaluar, propuestas que acompañen trayectorias educativas diversas.

En la actualidad, el contexto de avasallamiento sobre las Universidades Públicas se profundiza, y el desfinanciamiento y desprestigio impulsado por el gobierno nacional como parte de sus estrategias

de desafilación, no solo a las instituciones faros para sostener el pacto democrático, sino para desalentar el ascenso social, el ideal de progreso y la construcción de futuro, se vuelven un desafío permanente para nuestra tarea. Sumado a eso, en la provincia de Santa Fe, las prácticas punitivas orientadas al castigo se recrudecen no sólo con medidas de mayor aislamiento e incapacitación sino también con la creación de nuevas cárceles orientadas exclusivamente a la depositación.

En esos marcos macro políticos, nos interesa describir el proceso de institucionalización de un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que, cual si dispositivo (Foucault, 1985), respondieron a una urgencia construida “desde abajo”. Esto, a partir de la demanda específica de un estudiante graduado del nivel medio en contextos de encierro que instaló la pregunta sobre la continuidad de su trayectoria educativa, pero también de las operaciones pedagógicas que se propusieron acompañar -y allí la creación de los dispositivos de acompañamiento socio-educativo- y los posicionamiento políticos, ante la prisión y la Universidad, que buscaron trascender una pretensión iluminista y salvífica de la educación, y los objetivos correctivos o depositantes de la prisión.

Es ese recorrido el que nos permitirá comprender cómo este proceso de institucionalización ancla su potencia en concebir la potencia transformadora de las prácticas educativas y culturales, pero también en la capacidad de agencia de quiénes cotidianamente ejercitan su derecho a la educación superior en contexto de encierro. Todo, en una trama de relaciones e interacciones que considera

a la multiplicidad de actores convivientes en la trama carcelaria contemporánea (Directivos, guardias, presos/as, profesionales, docentes, organizaciones, etc.).

Por tanto, en primer lugar, nos proponemos indagar dichos procesos primero en la dimensión histórica, para comprender cómo la Dirección es el emergente de:

1. la intersección entre prácticas militantes de una organización social (La Bemba del Sur) constituida para pensar estrategias de cómo transitar y tensionar a la prisión bajo el carácter de “actores externos”;
2. la pertenencia común de esos actores a la Universidad Pública, y la necesidad de construir un marco de interacción para dos instituciones como la cárcel y las instituciones de educación superior, cuyos orígenes son similares pero sus trayectorias, al menos formales, se distancian.

En segunda instancia, y en ese recorrido histórico, se va configurando una dimensión pedagógica de las prácticas educativas y culturales que tienen su eje central en el concepto de “acompañamiento”. Dicha práctica pedagógica supone desplegar los oficios del lazo, aquellos en los cuales se inscribe una preocupación e inquietud permanente “por saber en qué modo, en qué momento debe intervenir para que se desencadene un proceso (no que se fabrique un resultado), para que algo se ponga en marcha” (Frigerio y Cornú, 2018: 130).

Los dispositivos integrales de acompañamiento socioeducativo de la Universidad Nacional de Rosario en contextos de encierro punitivo se

propusieron en este caso, desde una perspectiva de derechos y género, para promover el acceso a instancias educativas posteriores a la escuela secundaria. Es decir, acompañar y contener trayectorias formativas que integren a las personas privadas de su libertad en instancias de educación superior. En ese sentido, la creación de un dispositivo de acompañamiento socioeducativo (DASE) es un articulador de dimensiones administrativas y pedagógicas-disciplinares que contiene acciones vinculadas a aspectos singulares, colectivos, sociales y académicos para posibilitar el sostenimiento de la práctica formativa, tanto dentro como fuera de prisión, una vez alcanzada la libertad en sus diversas modalidades. Así, la dinámica del “acompañamiento” se sitúa en la singularidad de los/as sujetos/as que, en la dinámica carcelaria, acceden a instancias educativas desde una lógica de “beneficios” (Chiponi y Manchado, 2023).

En ese sentido, el DASE constituye el desafío de la política universitaria en cárceles hoy institucionalizada en una Dirección, que además introduce un desafío más amplio; pues el sentido integral de la Universidad Pública en la cárcel no es solo acompañar en trayectorias de carreras de grado. Es decir, la educación superior adquiere aquí un sentido de posibilidades más amplio, y el diseño pedagógico alcanza propuestas tales como: escuela de oficios, diplomaturas, cursos de competencias específicas, talleres culturales y múltiples articulaciones con otros actores externos donde la universidad opera un rol articulador generando condiciones posibles para la intervención socio educativa y cultural.

Allí es donde se inscribe la tercera dimensión, la política. El desafío, en tanto Universidad Pública, es posicionar el acceso a la educación como un derecho central y vital, radicando allí el motor fundante de nuestras prácticas de intervención y de producción de conocimiento. Esa dimensión política refiere, a fin de cuentas, a “transformar los sentidos comunes existentes y desplegar representaciones simbólicas que son, en sí mismas, imperativos políticos:

1. interrumpir la mirada habitual para proponer la necesidad de mirar (y narrar) de otra manera y
2. expresar formas de desacuerdo con los sentidos comunes oficiales” (Chiponi y Manchado, 2023:65).

La dimensión política de las prácticas educativas y culturales en prisión refiere entonces a un posicionamiento que busca interpelar tanto la construcción de saberes jerárquicos e inmovilizantes, como la capacidad destructora de las agencias penales. En su reverso, por el contrario, nos proponemos pensar a las prácticas desplegadas por la Dirección con la pretensión de conmovir, es decir, “moverse con otros, a partir de otros, y siempre bajo la mirada de otros; y de nosotros mismos” (Chiponi y Manchado, 2023:67).

Finalmente, es a partir de la articulación de esas tres dimensiones que el trabajo de la Dirección se despliega en cinco cárceles del sur de la provincia de Santa Fe, contando con 6 salas universitarias a la que asisten más de 70 estudiantes que realizan Carreras Universitarias, cursos de competencias específicas y de oficio.

Referencias

- Chiponi, M. y Manchado, M. (2023). *Implosionar, desbordar, soltar: artefactos teóricos-políticos para la intervención en cárceles*. Rosario: UNR Editora.
- Frigerio, G. (2018). *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Noveduc.
- Foucault, M. (1985). “El juego de Michel Foucault”. *El Discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Homenaje continuo a Nodocentes de ATULP

Laura Verónica Speranza

lauvsp15@gmail.com

Asociación de Trabajadores Universidad de La Plata
Buenos Aires

Palabras clave:

Memoria - Nodocente - Sindicalismo

Introducción

Este es un relato de experiencia que surge a partir de una política de homenaje impulsada por la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata (ATULP), cuyo propósito fue recuperar y visibilizar los espacios laborales en los que las y los trabajadores Nodocentes desempeñaban sus tareas cotidianas, antes de ser víctimas del terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica ocurrido en la República Argentina. La actividad se impulsa desde la Secretaria de Derechos Humanos de ATULP, en coordinación con su Secretario General Cro. Raúl Archuby, sosteniendo como principal desafío desandar el silencio impuesto, cuyas consecuencias aún interpelan el presente, y recuperar la memoria de las y los compañeros Nodocentes en los espacios donde desarrollaban su vida laboral y sindical.

Transcurridos 43 años de gobiernos democráticos (que involucran dos nuevas generaciones de trabajadores Nodocentes) y en el marco de los profundos procesos de democratización impulsados por las y los trabajadores Nodocentes dentro de la Universidad Nacional de La Plata,

entendimos que era necesario construir una política transversal de memoria reivindicando las banderas de lucha que sostuvieron las y los compañeros detenidos y desaparecidos. “La Democracia para los trabajadores, es la decisión en igualdad de Condiciones”, Ernesto “semilla” Ramírez Sec. Gral. Nodocente en Facultad de Arte, Desaparecido en 1977. Nuestras compañeras y compañeros víctimas del terrorismo de Estado se encuentran presentes en nuestra historia, en la defensa de la organización sindical y en cada uno de los espacios habitados por ellos y sus sueños de construir una universidad para todos y una patria más justa.

Los homenajes se realizaron desde marzo 2023 a marzo 2024; comenzando con la reconstrucción de la historia de vida de cada compañera y compañero del que se tiene registro en ATULP y en la UNLP (queda abierto a nueva documentación) trayéndolas como parte de nuestro presente. Se recolectó información aportada por familiares, amigos, compañeras y compañeros respecto de la interacción que tuvieron con delegados, autoridades, compañeros de su área, otros.; en los propios espacios laborales. Esto nos permitió ver la huella particular, compromiso y militancia de cada una y cada uno.

De este modo, la política de homenaje continuo, se consolidó como una herramienta de construcción de memoria colectiva, de fortalecimiento de la identidad sindical y de reafirmación del compromiso permanente en defensa de los derechos humanos.

La política Sindical de Memoria

Este relato tiene como propósito compartir una política sindical nacida de la convicción de que la memoria constituye una herramienta indispensable para fortalecer la identidad de las y los trabajadores Nodocentes. La experiencia desarrollada buscó visibilizar una política de homenajes continuos que trascendiera los actos conmemorativos tradicionales. Mantener viva la memoria de cada trabajadora y trabajador implica reconocer su legado en el sindicato. La existencia de discursos de odio que promueven la deshumanización, el negacionismo debe ser confrontadas de modo permanente. Reafirmamos que la memoria Nodocentes constituye una herramienta en defensa de la educación pública y los valores democráticos construidos por las y los trabajadores.

En cada homenaje realizado procuramos dejar un registro en una placa para que se vuelva visible en cada lugar de trabajo y mantener viva la memoria. Así cada compañera y compañero y su legado continúa en las luchas actuales y en la organización colectiva de cada trabajadora y trabajador Nodocentes.

Metodología y reconstrucción de la identidad - Hechos principales

La experiencia se estructuró sobre dos dimensiones que dieron sentido al carácter continuo de la política de homenajes: la continuidad temporal y la territorialización de la memoria.

La continuidad temporal implicó romper con la lógica del homenaje único para poder realizarlos a lo largo de todo el año, especialmente en las fechas vinculadas con el asesinato o desaparición forzada de cada compañera o compañeros. Esas fechas que en muchos casos queda como parte de la dolorosa tragedia que marca la memoria de familiares y amigos y no se comparte o hace presente en la memoria colectiva de sus compañeros y compañeras trabajadores. Desintegramos el nefasto “algo abran hecho” con identidad de trabajador o trabajadora Nodocente”. En algunos casos las autoridades se sumaron a la política impulsada y entregaron diplomas simbólicos a los familiares hermanos e hijas e hijos presentes siendo receptado como reconocimiento que aún adeudaban las autoridades y/o comunidad universitaria en su conjunto.

La territorialización de la memoria se realizó mediante la colocación de una placa conmemorativa visible con la fotografía de cada compañera o compañero y una breve reseña biográfica, convirtiendo esos espacios cotidianos en lugares de memoria.

Estos homenajes permiten que las trabajadoras, trabajadores, estudiante, docentes y se encuentren con esas historias se puedan interpelar y preguntar ¿Quiénes fueron? ¿Qué hicieron por nuestra Patria?

¿Qué edad tenía al momento de “desaparecer”? y que comprendan que los derechos conquistados -como el convenio colectivo de trabajo, la participación Nodocente en el Cogobierno universitario con voz y voto y la gratuidad de la educación superior, entre otros- son resultado de décadas de organización y lucha colectiva.

La historia de ATULP está profundamente marcada por la lucha y el compromiso de las compañeras y compañeros que fueron perseguidos, asesinados y desaparecidos por el terrorismo de Estado. Entre ellos se encuentra nuestro emblemático secretario general Ernesto “Semilla” Ramírez, desaparecido en abril de 1977 a los 47 años. También formaron parte de esa historia Achen, Rodolfo Francisco y Miguel Carlos, quienes fueron secuestrados y asesinados en noviembre de 1974 por la organización parapolicial de derecha Concentración Nacional Universitaria (CNU), cuando tenían 33 y 30 años, respectivamente. A ellos se le suma:

- **Enrique Oscar Rusconi**, asesinado el 7 de diciembre de 1974 a los 28 años. Trabajador Nodocente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, se desempeñaba en el Departamento de Alumnos.
- **Guillermo Eduardo Díaz Nieto**, secuestrado y desaparecido el 9 de febrero de 1975, a los 27 años. En 1971 comenzó a trabajar como Nodocente en la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata y en marzo de 1974 pasó a desempeñarse en la oficina de Personal de la Facultad de Ingeniería.
- **Ana María Guzner**, asesinada el 5 de septiembre de 1975, a los 33 años. Trabajadora Nodocente

en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas desde 1965, también fue miembro de la comisión interna de ATULP durante el período 1973-1975.

- **José Mario Retamar**, secuestrado y desaparecido el 30 de octubre de 1976, a los 29 años. Trabajador Nodocente del Comedor Universitario, desarrollaba sus tareas en el sector del frigorífico.
- **Roberto César Porfidio**, asesinado el 24 de noviembre de 1976 a los 32 años. Trabajador Nodocente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, delegado general de Humanidades por ATULP. En 1973, durante el congreso unificador de la FATUN realizado en la localidad de Horco Molle, provincia de Tucumán, fue elegido para integrar la mesa ejecutiva en la Secretaría de Hacienda y Finanzas.
- **Irene Felisa Scala**, secuestrada y desaparecida el 24 de noviembre de 1976, a los 27 años. Trabajadora Nodocente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, fue también miembro de la Comisión interna de ATULP.
- **Hugo Alfredo Iglesias**, secuestrado y desaparecido el 15 de febrero de 1977, a sus 23 años. Se desempeñaba como trabajador Nodocente del Comedor Universitario y era militante de ATULP.
- **Hugo Luis Redondo**, secuestrado y desaparecido el 22 de marzo de 1977, a los 32 años. Ingresó como trabajador Nodocente en la Facultad de Ciencias Médicas el 26 de octubre de 1971, donde realizaba tareas de carpintero en el

departamento de Mantenimiento, y fue elegido delegado en 1973.

- **María Cristina Prosperi**, secuestrada y desaparecida el 30 de marzo de 1977, a sus 28 años. Trabajadora Nodocente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, desempeñaba tareas administrativas en el Departamento de Alumnos. Desplegó su compromiso en ATULP y fue elegida secretaria de Actas del Gremio para el período 1973-1975.
- **Jorge Arturo Daroqui**, secuestrado y desaparecido el 15 de julio de 1977, a sus 25 años. Trabajador Nodocente de la Facultad de Ciencias Exactas, cumplía funciones en el Departamento de Alumnos y fue miembro de la comisión interna de ATULP entre 1973 y 1975.
- **José Clemente Artigas**, secuestrado y desaparecido el 17 de septiembre de 1977, a sus 35 años. Trabajador Nodocente del Comedor Universitario, había obtenido su pase a la Facultad de Artes en 1975.
- **María Adriana Casajús**, secuestrada y desaparecida, se estima que fue durante la segunda quincena de noviembre de 1977, a sus 28 años. Se desempeñaba como trabajadora Nodocente en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Exactas.
- **Néstor Oscar Zuppa**, secuestrado y desaparecido el 24 de noviembre de 1977, a sus 32 años. Trabajador Nodocente de la Facultad de Ciencias Médicas desde el 8 de mayo de 1961, fue miembro de la comisión interna de la Facultad

por ATULP en el período que abarcó del 12 de septiembre de 1973 al 12 de agosto de 1975.

- **Mónica Elsa Ortega**, secuestrada y desaparecida el 25 de febrero de 1978, a sus 30 años. Había ingresado el 1º de junio de 1976 como Nodocente en la Facultad de Ciencias Económicas, donde se desempeñaba como personal técnico en la biblioteca.

Contexto político de la experiencia: negacionismo, motosierra

Hoy más que nunca, la política de homenaje continuo adquiere un sentido casi de supervivencia ante el escenario político y económico que atraviesa nuestra Argentina: un gobierno ultraliberal y reaccionario que ha hecho de la crueldad su principal bandera. Pretenden reescribir la historia: indultar moralmente a los genocidas, reinstalar la “teoría de los dos demonios” y vaciar los sitios de la memoria. Frente a la provocación constante del poder Ejecutivo, reproducida y amplificada por los medios de comunicación hegemónicos y redes sociales, somos las trabajadoras y trabajadores Nodocentes los que: 1º No podemos quedarnos de brazos cruzados y entendemos que los juicios de lesa humanidad son el camino que va más allá de determinar las responsabilidades penales. 2º Reforzamos la historia reciente con sus protagonistas y trabajamos la memoria y los derechos humanos en la UNLP como testimonio

para las generaciones presentes y futuras de las y los trabajadores Nodocentes de ATULP. 3º Sostenemos el legado de madres y abuelas y la búsqueda de aquellos que aún nos faltan a la vez que sostenemos desde nuestra organización que fueron 30.000 las compañeras y compañeros, detenidos y desaparecidos, una afirmación indispensable de la memoria colectiva construida por el movimiento de derechos humanos.

De este modo, reafirmamos que no hubo una guerra, sino un plan sistemático de terrorismo de Estado que secuestró, torturó, violó, robó bebés y asesinó como mecanismos de persecución política. Fue un genocidio, y la única verdad irrenunciable son los juicios, el castigo y la cárcel común, perpetua y efectiva para cada uno de los responsables.

Aporte político de la experiencia: lucha colectiva

La unidad, la solidaridad y la organización de las y los trabajadores son herramientas fundamentales para resistir a las políticas de estado al servicio de los intereses de los sectores concentrados de los poder económicos y financieros en la época de la dictadura y actuales. Este gobierno se autoproclama “un topo que vino a destruir el Estado” y con esa violencia simbólica desfinanció la educación pública- universidad pública y hackea sistemáticamente nuestra Constitución, pilar fundamental de la democracia y la soberanía.

ATULP es un enorme sindicato, donde cada compañero y compañera que nos precedió entregó su vida por sus ideales, por una Universidad pública al servicio la Patria y del pueblo argentino como construcción colectiva. Somos pioneros en la organización sindical desde 1932, hemos batallado en los peores escenarios y que siempre salimos fortalecidos. Hoy como ayer, nos plantamos los y las trabajadores a la cabeza de la lucha. Ni un paso atrás.

Conclusión

Llegando al final de este relato, no queremos dejar de compartir dos situaciones puntuales que nos marcaron profundamente en este recorrido.

La primera ocurrió el 24 de marzo de 2023, en nuestra primera marcha tras asumir la secretaría. Allí nos encontramos, en la entrada a la Plaza 25 de Mayo, con una compañera que lloraba desconsoladamente. Se acercó a nuestra bandera y nos dijo: “yo soy Marta Brillí, amiga de la juventud de María Cristina Prósperi. En aquella época transitábamos juntas el sindicato; era una gran amiga y compañera”. Casualmente, ese mismo 30 de marzo en la Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación realizábamos nuestro primer homenaje a María Cristina, de quien hasta ese momento no habíamos podido recolectar información. Entre lágrimas y alegría, Marta nos habló de su amiga y nos permitió personificarla, trayéndola de nuevo al sindicato junto a sus historias y a la amabilidad que la caracterizaba.

La segunda vivencia nos atravesó el alma: pudimos ponerle rostro a nuestra compañera Mónica Ortega. Durante décadas, sus pancartas marcharon sin una foto. Sin embargo, dos días antes de su acto en la Facultad de Ciencias Económicas, y gracias a la difusión de HIJOS La Plata, su hijo -residente en España- se contactó con nosotras. Nuevamente las emociones salieron a la superficie al ver a otra compañera volver a formar parte de esto tan hermoso que es construir, o mejor dicho, reconstruir la memoria.

La entrega de las compañeras y compañeros Nodocentes nos exige estar a la altura de las circunstancias históricas, fortaleciendo nuestra herramienta sindical y saliendo a luchar para garantizar que la Universidad Pública siga siendo democrática, popular, feminista, gratuita y de calidad.

Ante cada intento de desmantelamiento, respondemos con la fuerza de nuestra historia. Por el presente de las y los trabajadores, por el futuro de la Patria y por la memoria de nuestras compañeras y compañeros detenidos, desaparecidos, asesinados y torturados.

¡Ni un paso atrás! ¡Son 30.000 compañeros y compañeras detenidas y desaparecidas, presentes, ahora y siempre!

Referencias:

Godoy, E. (1995). *La historia de ATULP - Asociación de Trabajadores de la Universidad de La Plata*. SERVICOP.

Habitar la gestión feminista en la universidad

María Noelia López

mnoelialopez1981@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Las últimas décadas estuvieron marcadas por un proceso de creciente institucionalización de políticas universitarias orientadas a la promoción y protección de los derechos humanos. En distintas universidades nacionales se consolidaron áreas, programas, direcciones y secretarías que asumieron agendas vinculadas a la memoria, la igualdad de género, la diversidad sexual, la accesibilidad y otros campos asociados a la ampliación de derechos. Estas construcciones no fueron lineales ni homogéneas; por el contrario, resultaron de disputas, articulaciones y procesos colectivos sostenidos por diversos actores universitarios y sociales.

En la actualidad, estas experiencias se desarrollan en un escenario tensionado por racionalidades neoliberales que promueven interpretaciones individualizantes de los problemas sociales, cuestionan la legitimidad de las políticas de igualdad y debilitan mediaciones institucionales orientadas a garantizar derechos (Fraser, 2023). Frente a este escenario, interesa compartir algunas reflexiones construidas desde una experiencia situada de gestión en una Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de una universidad pública argentina.

Lejos de proponer una sistematización de programas o acciones específicas, el artículo recupera interrogantes surgidos del ejercicio cotidiano de gestionar políticas de género y diversidad. La hipótesis que orienta estas páginas sostiene que una perspectiva feminista aporta a la gestión universitaria mucho más que una agenda temática particular. Constituye una forma de comprender la institucionalidad, producir conocimiento, ejercer el poder y construir vínculos. Desde esta mirada, gestionar implica fortalecer lo público y producir condiciones para la construcción de lo común mediante prácticas de cuidado, escucha, acompañamiento y articulación colectiva. En un contexto donde se profundizan procesos de individualización y mercantilización de la vida social, la universidad pública continúa siendo un espacio estratégico para sostener derechos, construir ciudadanía democrática y producir sentidos colectivos acerca de aquello que una sociedad decide cuidar, proteger y transmitir.

Palabras clave:

*Derechos Humanos - Universidad Pública
Feminismos*

Gestionar: una disputa por lo público

Durante la última década, gran parte de los procesos de institucionalización de las políticas universitarias de género se estructuraron alrededor de la creación de protocolos de actuación, dispositivos de atención y circuitos para el abordaje de situaciones de violencia y discriminación. Estas herramientas constituyen conquistas fundamentales para visibilizar problemáticas históricamente relegadas y construir respuestas institucionales frente a demandas impulsadas por los movimientos feministas y de la diversidad sexual.

Sin embargo, una perspectiva feminista de la gestión invita a ampliar la mirada. Gestionar políticas de género no consiste únicamente en aplicar procedimientos frente a conflictos ya constituidos, sino también en producir condiciones institucionales que permitan prevenir vulneraciones, sostener cuidados, fortalecer redes y ampliar las posibilidades de habitar la universidad en condiciones de mayor igualdad. Los protocolos resultan indispensables, pero insuficientes. Constituyen puntos de partida y no puntos de llegada.

Esta discusión adquiere especial relevancia en un contexto donde las vulneraciones tienden a ser interpretadas como problemas individuales antes que como expresiones de desigualdades estructurales. En este escenario, gestionar supone intervenir en una disputa por los sentidos de lo público. Implica asumir que las instituciones no son meros espacios de aplicación de normativas, sino territorios donde se producen sentidos, se legitiman

determinadas experiencias y se construyen respuestas frente a problemas colectivos.

Los derechos humanos constituyen aquí un horizonte ético y político fundamental para la universidad pública, orientando no sólo acciones de protección frente a vulneraciones, sino también modos de pensar la formación, la producción de conocimiento, la extensión y la propia gestión universitaria (Cruz, 2021). Desde esta perspectiva, las políticas de género contribuyen a que experiencias históricamente relegadas al ámbito privado – las violencias por motivos de género, los cuidados o las desigualdades en la participación institucional – sean reconocidas como asuntos públicos que demandan responsabilidad colectiva.

Transversalizar para sostener la vida

La transversalización constituye una de las nociones más difundidas en las políticas universitarias de género. Frecuentemente se la asocia a la incorporación de contenidos específicos en los planes de estudio, a la formación de distintos claustros o a la adecuación de normativas institucionales. Sin desconocer la relevancia de estas dimensiones, interesa aquí proponer una lectura más amplia.

Desde una perspectiva feminista, transversalizar implica transformar las condiciones institucionales que organizan la vida universitaria. Supone interrogar quiénes sostienen los cuidados

necesarios para que una comunidad funcione, qué cuerpos y trayectorias encuentran mayores obstáculos para participar plenamente de la vida institucional y qué responsabilidades colectivas estamos dispuestas y dispuestos a asumir frente a esas desigualdades.

Los feminismos han mostrado que los cuidados constituyen una dimensión central para la sostenibilidad de la vida social y que su distribución desigual reproduce múltiples formas de injusticia (López *et al.*, 2024). En este sentido, transversalizar una perspectiva de género implica también transversalizar una ética y una política del cuidado.

Esta mirada invita a desplazar el foco desde las respuestas individuales hacia las condiciones institucionales que producen o profundizan vulnerabilidades. Las dificultades para sostener trayectorias académicas, las situaciones de violencia y discriminación o las tensiones derivadas de la organización social de los cuidados no pueden comprenderse únicamente como problemas particulares. Constituyen expresiones de procesos sociales más amplios que requieren respuestas integrales y articuladas.

Escuchar y tejer redes: producir lo común

Si los cuidados permiten interrogar las condiciones que sostienen la vida universitaria, la escucha y el trabajo en red constituyen prácticas fundamentales para construir las tramas que hacen posible su fortalecimiento.

En los procesos de institucionalización de las políticas de género, los dispositivos de atención y acompañamiento resultaron centrales para visibilizar situaciones de violencia y discriminación históricamente silenciadas. Sin embargo, reducir estos espacios a la recepción de denuncias implicaría desconocer una dimensión sustancial de su potencia política e institucional. Antes que la denuncia, muchas veces emerge la necesidad de ser escuchada. Antes que el expediente, aparece la búsqueda de reconocimiento.

La escucha feminista no constituye una práctica neutral. Permite reinscribir experiencias individuales en marcos más amplios de inteligibilidad, reconociendo relaciones de poder, desigualdades estructurales y condiciones sociales que las atraviesan (Ahmed, 2017). Escuchar implica producir conocimiento situado sobre problemas frecuentemente invisibilizados y construir condiciones institucionales para su reconocimiento.

Al mismo tiempo, ninguna escucha puede sostenerse en soledad. La complejidad de las situaciones exige construir articulaciones permanentes entre actores, áreas, disciplinas e instituciones. Desde esta perspectiva, las redes

no representan únicamente mecanismos de coordinación técnica. Constituyen espacios de encuentro, aprendizaje compartido y construcción colectiva de respuestas frente a problemas complejos (Jara Holliday, 2012).

Habitar las tensiones

Una de las principales enseñanzas que deja la experiencia cotidiana es que gestionar políticas de género y derechos humanos implica habitar tensiones permanentes. Lejos de constituir anomalías, estas tensiones forman parte de los propios procesos de institucionalización.

Entre ellas, quizás una de las más significativas remite a la relación entre institucionalización y potencia transformadora. Buena parte de las agendas que hoy forman parte de las políticas universitarias surgieron de luchas colectivas impulsadas por movimientos feministas, organismos de derechos humanos y múltiples experiencias de organización social. Su ingreso a la institucionalidad permitió ampliar derechos, construir legitimidad y garantizar respuestas sostenidas en el tiempo. Sin embargo, también abrió nuevos desafíos vinculados a los riesgos de burocratización, cristalización de sentidos o pérdida de capacidad crítica.

A ello se suman las tensiones en torno a la producción de saberes, el ejercicio del poder y los modos de intervención. Una perspectiva feminista exige mantener una vigilancia crítica frente a las

jerarquías epistémicas, las formas de autoridad y las lógicas institucionales que pueden reproducir desigualdades incluso en espacios comprometidos con su transformación (López, 2025). Gestionar implica entonces sostener preguntas permanentes acerca de cómo construimos conocimiento, cómo ejercemos el poder y cómo evitamos que los procedimientos sustituyan la complejidad de las experiencias concretas.

Reflexiones finales

Las reflexiones compartidas buscaron recuperar algunos desafíos que atraviesan actualmente a las políticas universitarias de género y derechos humanos. Sostuvimos que una perspectiva feminista aporta a la gestión universitaria una forma particular de comprender la institucionalidad, la producción de conocimiento y la construcción de vínculos.

En este recorrido, los cuidados, la escucha y el trabajo en red aparecen como dimensiones estratégicas para fortalecer lo público y producir lo común. Entendemos lo común no como una realidad preexistente ni como una identidad homogénea, sino como una construcción siempre inacabada que se produce en las prácticas de articulación, acompañamiento, cuidado y responsabilidad compartida.

En contextos donde se busca erosionar la legitimidad de las políticas públicas y reducir los derechos a responsabilidades individuales, las

universidades públicas continúan siendo espacios privilegiados para la producción de conocimiento crítico, la ampliación democrática y la construcción de horizontes colectivos de igualdad. Desde esta perspectiva, fortalecer las políticas de género y derechos humanos no constituye únicamente una agenda sectorial. Forma parte de una disputa más amplia por los sentidos de lo público y por la capacidad de las instituciones universitarias para contribuir a la producción de lo común en tiempos de creciente fragmentación social.

Referencias:

- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Cruz, V. (2021). "Algunas notas para potenciar la política de gestión universitaria en derechos humanos en la Universidad Nacional de La Plata". *Revista ES (en y sobre Educación Superior)*, 1(1-2). <https://doi.org/10.24215/27186539e011>.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal. Cómo nuestro sistema está devorando la democracia, los cuidados y el planeta*. Siglo XXI.
- Jara Holliday, O. (2012). *Tejer complicidades y fortalezas: el trabajo en red*.
- López, M. N. (2025). "Alerta feminista: sentidos de oportunidad en tiempos des-instituyentes. Queridas funcionarias del género... nos queda feminismo (!) (?)". *Revista Género y Escritura*, 2(3), Ensayos, 59-69. [https://generoyescritura.wixsite.com/genero-y-escritura Buenos Aires](https://generoyescritura.wixsite.com/genero-y-escritura/Buenos%20Aires).

Educación superior como política de inclusión

La experiencia del ingreso para mayores de 25 años en la Universidad Nacional de San Luis

Rosa Lorenzo

rlorenzo77@gmail.com

Guido Fernandez Marinone

guidofm@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

En el complejo escenario contemporáneo de América Latina, la educación superior ha trascendido su histórica concepción como un privilegio de élite para consolidarse como un derecho humano fundamental. Esta mutación de paradigma no constituye un mero ejercicio retórico; representa un desplazamiento ontológico donde el Estado, a través de sus universidades públicas, asume la responsabilidad inalienable de garantizar que el conocimiento sea un bien social accesible. La institucionalización de este enfoque es una herramienta estratégica de primer orden para el fortalecimiento democrático, permitiendo que la universidad opere como un espacio de justicia epistémica y de ejercicio de una ciudadanía crítica y sustantiva. En este sentido, el diseño de políticas de ingreso inclusivas no sólo expande la matrícula, sino que robustece el tejido social al integrar saberes y experiencias biográficas que han sido sistemáticamente marginadas de los circuitos académicos tradicionales.

La educación superior constituye un derecho humano fundamental y una condición para la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Desde esta perspectiva, la ampliación del acceso a la universidad debe entenderse

como una política pública de inclusión, cuyo sustento normativo en Argentina se encuentra, entre otros instrumentos, en el Artículo 7º de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (LES), que amplía las oportunidades de acceso para sectores históricamente excluidos del sistema universitario.

El Artículo 7º de la Ley de Educación Superior como puerta de acceso a la inclusión

Desde su sanción en 1995, la Ley de Educación Superior Nº 24.521 ha sido un terreno de disputas y resignificaciones. Sin embargo, su Artículo 7º se destaca como un hito de inclusión estratégica. Este apartado establece una excepción fundamental al requisito general de poseer el título de nivel secundario, pues faculta a las personas mayores de 25 años sin estudios secundarios completos a postularse para una carrera universitaria, siempre que demuestren poseer conocimientos suficientes a través de evaluaciones específicas. Esta norma es,

Palabras clave:

Universidad - Derechos - Políticas de Inclusión

en esencia, un dispositivo que reconoce a los sujetos con trayectorias de aprendizajes autónomos más allá de los formales como la riqueza de la experiencia laboral y social fuera del sistema escolar.

El espíritu del Artículo 7º es profundamente democratizador y se opone a cualquier lógica de meritocracia excluyente. La ley es taxativa al establecer que las condiciones de ingreso diseñadas por las universidades en ningún caso deben tener un carácter selectivo, excluyente o discriminador. Esto interpela y exige a las instituciones a repensar sus procesos de admisión no como filtros de excelencia elitista, sino como procesos que faciliten el tránsito hacia la cultura académica. A lo largo de casi tres décadas, esta norma ha funcionado como un puente vital entre los sectores populares y la academia, permitiendo que trabajadores, trabajadoras y adultos de diversos ámbitos vean en la universidad una posibilidad real de formación y construcción de proyecto de vida.

En el actual contexto de Argentina, la defensa de esta norma se vuelve una prioridad ética y política. El Artículo 7º representa una conquista social que impide que el sistema universitario se convierta en un claustro cerrado y autorreferencial. Su relevancia es tal que cualquier intento de limitarlo afecta directamente las trayectorias de vida de miles de ciudadanos que ven en la educación superior un espacio real de movilidad social. Fue precisamente la necesidad de proteger y operativizar este derecho lo que llevó a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) a diagnosticar la urgencia de transitar desde una evaluación para el acceso al ingreso hacia un acompañamiento institucionalizado.

De la consulta y evaluación al acompañamiento pedagógico

Antes de la implementación de la Resolución Rectoral N° 996/2020, el ingreso por Artículo 7º en la UNSL enfrentaba obstáculos estructurales que cumplieran con el espíritu del mismo. El diagnóstico exhaustivo realizado por las facultades de Ciencias Humanas (FCH) y de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales (FCFMN) reveló una brecha crítica, mientras el número de inscriptos era significativo, la tasa de ingreso efectivo era mínima. La experiencia previa demostró que las instancias de ingreso basadas solo en dos consultas antes de los exámenes de competencias resultaban insuficientes para garantizar el derecho que habilita el Artículo 7º en su letra.

El problema identificado no radicaba en una supuesta falta de capacidades cognitivas por parte de las y los aspirantes, sino en las consecuencias que generan las trayectorias educativas interrumpidas y los largos períodos de desvinculación de espacios formativos sistemáticos. Estas situaciones dificultaban la apropiación de ciertos hábitos que la cultura académica suele dar por supuestos, tales como las prácticas de lectura y escritura sostenidas, la resolución de problemas, la organización del tiempo de estudio, la planificación de tareas y la construcción de rutinas de trabajo intelectual.

Asimismo, muchos de los aspirantes enfrentaban obstáculos epistemofílicos vinculados a experiencias previas de fracaso o discontinuidad escolar, que incidían en la confianza en sus propias posibilidades para aprender y desenvolverse en el

ámbito educativo formal. La escasa autovaloración de sus saberes y posibilidades académicas operaba, en numerosos casos, como una barrera subjetiva adicional para afrontar el desafío del ingreso. Desde esta perspectiva, los y las aspirantes se encontraban frente a una distancia cultural respecto de los códigos, lenguajes y prácticas propios de la universidad. La falta de información anticipada y el breve tiempo disponible para responder a exigencias pedagógicas complejas transformaban las instancias evaluativas en barreras potencialmente expulsivas, reproduciendo experiencias previas de exclusión educativa en lugar de garantizar efectivamente el derecho al acceso a la educación superior.

El cambio de paradigma propuesto por la gestión de la UNSL fue radical ya que suponía la transformación de una instancia de examen en un trayecto de formación y acompañamiento. Este giro conceptual modifica la visión institucional sobre el sujeto que desea estudiar, ya no se le exige que demuestre ser apto en el vacío, sino que se le ofrece un dispositivo pedagógico que andamia su ingreso considerando las trayectorias escolares (Terigi 2009). Esta transición es vital para garantizar el derecho al ingreso como práctica efectiva desde una política institucional que reconoce que el acceso sin acompañamiento es, en la práctica, una forma de exclusión encubierta. Ante esta evidencia, la Universidad Nacional de San Luis articuló una solución normativa en que propone una estructura y financiamiento a esta nueva visión inclusiva.

Arquitectura del Trayecto de Acompañamiento (Resolución Rectoral N° 996/2020)

La respuesta institucional a los desafíos del diagnóstico se cristalizó en la creación del Trayecto de Acompañamiento al Ingreso de Mayores de 25 Años, formalizado mediante la Resolución Rectoral N° 996/2020. Este dispositivo no es una mera formalidad administrativa, sino un programa interdisciplinario coordinado por la Secretaría Académica, Innovación Educativa y Posgrado de la UNSL, con el apoyo de las áreas de Ingreso, Extensión y de Investigación, Desarrollo e Innovación. Su objetivo central es fortalecer los procesos de formación para garantizar una inclusión real y no meramente nominal.

Un aspecto crucial de esta normativa, estipulado en su Artículo 4º, es la temporalidad del acompañamiento, ya que el trayecto se extiende durante tres meses cada año. Este tiempo permite un proceso de apropiación paulatina de los conocimientos que un examen puntual jamás podría evaluar. La estructura operativa se divide en módulos que garantizan una formación integral:

- **Módulo de Resolución de Problemas:** bajo la responsabilidad de la FCFMN, este módulo trasciende el cálculo matemático básico para centrarse en el desarrollo de capacidades lógicas y de razonamiento crítico.
- **Módulo de Comprensión de textos y Expresión escrita:** bajo la órbita de la FCH, se enfoca en la alfabetización académica, enseñando a

las aspirantes estrategias de comprensión y producción de textos complejos propia de la cultura académica.

La sinergia entre ambas facultades es fundamental para este proyecto. Las acciones concretas incluyen:

- Formación docente específica desde pedagogía situada.
- Construcción de materiales didácticos diseñados específicamente para el perfil del estudiante adulto.
- Estrategias de difusión masiva para alcanzar a sectores populares que históricamente se autopercebían como ajenos a la universidad.
- Asignación de recursos para becas docentes, asegurando la sostenibilidad del programa.

Esta arquitectura pedagógica política ha permitido un ingreso con tasas altas en lo que respecta a la aprobación y permanencia.

Análisis Cuantitativo 2023-2025 La respuesta social ante la amenaza de reforma

El análisis de los datos estadísticos del trienio 2023-2025 ofrece una lectura reveladora sobre la vigencia del Artículo 7º y la capacidad de respuesta de la sociedad argentina ante la incertidumbre política. Los números demuestran un crecimiento exponencial que valida la institucionalización del acompañamiento en la UNSL.

Un fenómeno sin precedentes ocurrió en 2024, mientras que en 2023 hubo 64 inscriptos, la cifra escaló a 284 inscriptos en 2024, lo que representa un incremento del 343%. Este salto no fue azaroso ni una anomalía estadística; esto podría haber sido una respuesta directa al clima político nacional generado por las propuestas del gobierno nacional. Las declaraciones oficiales y los proyectos de reforma de la LES que contemplaban la posible derogación o restricción del Artículo 7º pueden haber constituido un disparador. Cientos de ciudadanos y ciudadanas que habían postergado su educación universitaria por años realizaron lo que podemos denominar una inscripción preventiva. El temor a que la puerta de la universidad se cerrara definitivamente sacó a la superficie una demanda educativa latente de magnitud insospechada.

Para hacer una lectura de resonancia de esta política inclusiva, es imperativo analizar el proceso del trayecto de acompañamiento sobre los inscriptos reales (aquellos que efectivamente asumen el compromiso de asistir y rendir):

Entre 2023 y 2025 se registraron 508 inscripciones al trayecto de ingreso previsto por el Artículo 7º de la Ley de Educación Superior. Sin embargo, de ese total, 156 aspirantes se presentaron efectivamente a las evaluaciones correspondientes, constituyéndose como inscriptos reales.

En 2023 se contabilizaron 64 inscriptos, de los cuales 54 participaron de las evaluaciones. Finalmente, 13 personas aprobaron los módulos establecidos, alcanzando una tasa de aprobación del 24,1%.

Durante 2024 se observó un crecimiento significativo en la cantidad de inscripciones,

que ascendieron a 284 aspirantes. De ellos, 68 se presentaron a las evaluaciones y 51 lograron aprobar, lo que representó una tasa de aprobación del 75,0%, la más alta del período analizado.

En 2025 se registraron 160 inscripciones, con 34 aspirantes que completaron efectivamente el proceso evaluativo. De este grupo, 21 personas aprobaron los módulos, alcanzando una tasa de aprobación del 61,8%.

Considerando el período completo, 85 aspirantes aprobaron satisfactoriamente el trayecto de ingreso, lo que equivale a una tasa de aprobación general del 54,5% entre quienes se presentaron a las evaluaciones. Estos datos evidencian una consolidación progresiva del dispositivo de ingreso por Artículo 7, tanto en términos de convocatoria como de resultados, ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior para personas que no han finalizado sus estudios secundarios.

La cifra de la cohorte 2024 es verdaderamente impactante, un 75% de aprobación sobre los inscriptos reales. En el marco de la educación de adultos que regresan al sistema tras años de ausencia, este porcentaje es una anomalía pedagógica positiva de gran escala. Demuestra que, cuando la universidad abandona su papel de examinadora implacable y asume su papel de formadora de base, ingresar y permanecer en la universidad deja de ser una cuestión de talento innato para convertirse en una consecuencia de la inversión pedagógica sostenida en la igualdad.

Conclusiones: disputas contemporáneas y la necesidad del fortalecimiento democrático

La experiencia desarrollada por la Universidad Nacional de San Luis pone en evidencia la necesidad de que las universidades públicas reconozcan y valoren los saberes construidos en ámbitos laborales, comunitarios y sociales, ampliando las formas tradicionales de legitimación del conocimiento. El ingreso previsto por el Artículo 7º no constituye una excepción al sistema universitario, sino una expresión concreta del principio de igualdad de oportunidades y del reconocimiento de trayectorias educativas diversas. En este sentido, la universidad fortalece su función social cuando es capaz de construir dispositivos institucionales que transforman experiencias de vida en oportunidades reales de formación superior.

La UNSL demuestra que las políticas de inclusión educativa requieren continuidad, financiamiento sostenido y compromiso institucional para consolidarse como verdaderas políticas de Estado. En contextos de incertidumbre y de discusión sobre el alcance de los derechos sociales, la defensa del acceso a la educación superior adquiere una relevancia estratégica para el fortalecimiento democrático. Garantizar que personas históricamente excluidas puedan ingresar, permanecer y graduarse en la universidad pública no sólo amplía derechos individuales, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, participativa y cohesionada. La democratización de la universidad no se mide únicamente por quiénes logran atravesar sus puertas, sino por la capacidad institucional de

acompañar esas trayectorias hasta convertirlas en proyectos formativos, profesionales y ciudadanos plenamente realizados.

En definitiva, el Artículo 7º de la Ley de Educación Superior no representa solamente un mecanismo alternativo de acceso, sino una concepción de universidad comprometida con la justicia educativa, la inclusión social y la ampliación efectiva de derechos en una democracia que aspira a ser cada vez más igualitario, evitando que la universidad funcione como una “puerta giratoria”, tal como advierte Vincent Tinto (1989), donde los estudiantes logran ingresar formalmente, pero abandonan tempranamente por no encontrar condiciones de integración académica y social. Fortalecer políticas de ingreso, permanencia y acompañamiento que contemplen las trayectorias previas constituye, por lo tanto, una condición indispensable para transformar el acceso en una inclusión efectiva y en una verdadera democratización de la educación superior.

Referencias

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*.
- Tinto, V. (1989). *Definir el abandono: Una cuestión de perspectiva / Integración institucional y deserción universitaria*.
- República Argentina (1995). *Ley N° 24.521 de Educación Superior (LES)*.
- Universidad Nacional de San Luis (UNSL). *Resolución Rectoral N° 996/2020*.

Memorias de nuestro hacer

Programa de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de San Juan (2022-2026)

Laura Eugenia Garcés

lauraegarces@gmail.com

Ana Luz Fernandez Borcosque

aluzferb98@gmail.com

Luciana Porcel Jaime

porcelluciana5@gmail.com

María Jimena Sancho

jimesancholuc@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Palabras clave:

*Institucionalización - Derechos Humanos
Integralidad de Funciones*

El presente texto pretende dar cuenta de algunas de las acciones que ha llevado a cabo el Programa de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), así como de las tensiones y aprendizajes que, como equipo de gestión, hemos experimentado desde su resurgimiento en el año 2022 (Res N° 1043/R/22). En sus inicios, el Programa adoptó un logotipo identificador e incorporó a dos becarias, quienes acompañaron con frescura y responsabilidad los proyectos que a continuación compartimos.

El compromiso de la UNSJ con la promoción de los Derechos Humanos se instrumenta formalmente a partir de la citada disposición rectoral, impulsando un espacio de participación democrática. Desde una perspectiva ético-teórico-política, el programa adopta un enfoque epistemológico interdisciplinario que reconoce la dimensión relacional de los derechos humanos con los campos político, científico, económico y cultural, interactuando con los principios de universalidad, indivisibilidad, integralidad, exigibilidad e interdependencia del sistema jurídico de protección (Cullen, 2012, p. 40).

Esta postura asume el conflicto y exhorta al rol del Estado para regularlo dentro de marcos que eviten la discriminación y las violencias, orientando la política universitaria hacia un sentido común intolerante a las violaciones de derechos mediante la disputa simbólica por su interpretación legítima local (Grimson, 2012, p. 36). Este enfoque crítico exige a la Universidad promover la descolonización de sus modelos educativos, la despatriarcalización de sus prácticas y la desmercantilización de sus lógicas, incorporando acciones con enfoques de género, humanistas y ambientales comprometidos con sectores históricamente excluidos como los pueblos originarios, la comunidad LGBTIQP+, las personas mayores, los migrantes y las personas en contextos de encierro.

Así, el Programa se define como un espacio de cogestión de políticas institucionales orientado a fortalecer los Derechos Humanos como campo de conocimiento, su curricularización en las trayectorias de pregrado, grado, posgrado e ingreso, y la profundización de la participación de la UNSJ en las políticas de Memoria, Verdad, Justicia y Reparación. Para cumplir estos fines, despliega una estrategia de intervención en dos sentidos: acciones “hacia adentro” (con docentes,

estudiantes, nodocentes, centros de estudiantes e institutos de investigación) y acciones “hacia afuera” (con organizaciones sociales, gremios y comunidades). Esta labor se operativiza de manera transversal a través de líneas específicas dedicadas a DESCA; Memoria, Verdad y Justicia; Discapacidad e Inclusión; Géneros y diversidades; Niñeces, Juventudes; Salud mental; Contextos de encierro; y Pueblos indígenas, bajo diseños participativos y colaborativos.

Los primeros pasos del programa se consolidaron mediante la articulación con agencias nacionales y organismos locales. La actividad inicial comenzó con la “Campaña Escuelas sin discriminación” junto al INADI para docentes preuniversitarios, experiencia que evidenció las tensiones por la discontinuidad del gobierno nacional. Pese al desfinanciamiento posterior, el programa sostuvo su impulso inicial mediante un convenio estratégico para implementar el proyecto “Jóvenes y Memorias” con la Comisión Provincial de la Memoria, la coordinación con el “Bosque de la Memoria” y el apoyo a iniciativas estudiantiles en las jornadas del 24 de marzo.

Producciones y articulaciones intra-universitarias

El desarrollo de contenidos de comunicación pública se orientó a la construcción de narrativas alternativas frente a las agendas de los medios hegemónicos. El punto de partida fue la experiencia

de “Radio Democracia” en 2022, un espacio de convergencia que reunió a organizaciones locales de Derechos Humanos y medios comunitarios, estatales y universitarios. Como continuidad, el Programa, el canal Xama (SECOM) y la agencia Catalejo (FACSO) diseñaron el ciclo “De cerca. Diálogos sobre Derechos Humanos”, consistente en entrevistas a referentes de San Juan. Este proyecto permitió que estudiantes de Ciencias de la Comunicación realizaran prácticas de producción periodística situadas, complementado con una campaña de spots audiovisuales en redes sociales junto al Canal Xama para visibilizar líneas de activismo social e investigación.

La evaluación técnico-pedagógica de estas producciones arrojó tensiones vinculadas a la gestión burocrática y política interna, demostrando que la articulación intra-universitaria posee complejidades operativas que exigen optimizar continuamente los mecanismos de negociación, re configuración de acuerdos y diálogo constante. Frente a estas fricciones administrativas, la experiencia permitió concluir que la inclusión activa de estudiantes potencia el caudal de aprendizajes, transformando la práctica en una plataforma de enseñanza basada en lógicas horizontales y no transferencistas.

Políticas de reparación

Este componente abordó la reconstrucción técnico-administrativa e histórica de las trayectorias de los miembros de la comunidad académica víctimas

del terrorismo de Estado, en línea con el Decreto Nacional 1199/2012. El proceso inició con el taller “Políticas de Memoria y Reparación en las Universidades”, dictado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para formar al personal en la reparación de legajos. Posteriormente, se ejecutó formalmente el proyecto bajo el amparo de las Resoluciones Rectorales N° 1348-24-R, N° 1656-24-R y N° 3412-24-R.

Una comisión conformada por representantes nodocentes de cada facultad e IPU realizó una investigación archivística exhaustiva que permitió reparar la documentación de 30 personas de la institución, dejando constancia administrativa y simbólica de su condición de asesinado/a o desaparecido/a. El proyecto concluyó en diciembre con el acto formal de entrega de los legajos rectificados a familiares y allegados de las víctimas de la UNSJ. En paralelo, se trabajó con la Facultad de Ciencias Sociales y el equipo de Memorias Locales para revisar y actualizar la Nómina en construcción permanente de personas desaparecidas y asesinadas vinculadas a San Juan.

Todas estas actividades de reparación son consideradas por el equipo de trabajo como una de las líneas de acción más necesarias para la salud institucional. En ellas, la UNSJ se reconoce como víctima y, en ese contexto, como parte del engranaje afectado por las violaciones a los Derechos Humanos, en un presente que debe disputar cada intersticio de la institución frente a la crueldad, la violencia y la exclusión.

La curricularización de los Derechos Humanos en los cursos de nivelación

Las acciones dirigidas a la transversalización curricular se consolidaron como política formal tras diversas experiencias piloto entre 2022 y 2023. En junio de 2024, mediante la Resolución N° 050-2024-CS del Consejo Superior, la UNSJ formalizó su adhesión al Acuerdo N° 1169 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), comprometiéndose a incluir permanentemente la perspectiva de Derechos Humanos en los trayectos de ingreso de todas las carreras. La propuesta pedagógica se tradujo en el diseño del módulo “Ciudadanía Universitaria”, estructurado de manera participativa por una comisión de curricularización con docentes referentes de cada unidad académica.

Este módulo se organizó en tres ejes conceptuales: la educación superior como derecho, bien público y social; la Universidad Pública, la identidad y las democracias; e historia y memorias de la UNSJ en la provincia de San Juan. Para dar sostenibilidad técnica a esta reforma, se dictó el trayecto “Derechos Humanos: claves para pensar la formación y la ciudadanía universitaria”, un programa de formación pedagógica para docentes de los cursos de nivelación impartido por especialistas de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH).

De manera complementaria, el proceso incluyó diversas instancias de debate y formación. Se realizó el encuentro sobre “Curricularización de los Derechos Humanos” junto a la Secretaría Académica, y el encuentro “Conociendo nuestra facultad: Memorias de la UNSJ a 50 años de

su creación” en la FFHA, donde los ingresantes abordaron la historia reciente local mediante talleres con testimonios de la Agrupación H.I.J.O.S San Juan. Finalmente, el proceso se complementó con la Jornada “Innovación y Curricularización de los Derechos Humanos en los Cursos de Ingreso de la UNSJ”, destinada al acompañamiento técnico continuo a cargo de especialistas de la Red Interuniversitaria de RIDDDH.

La gestión de esta reforma curricular puso de manifiesto severas tensiones metodológicas y temporales dentro del cuerpo docente. Si bien el diseño participativo aportó propuestas valiosas, conllevó un tiempo del que los trabajadores no siempre disponen, generando marchas y contramarchas en las definiciones de los contenidos. Asimismo, las particularidades de cada campo disciplinar y las múltiples concepciones sobre la situación didáctica plantearon un escenario de visiones contrapuestas que debieron acordarse progresivamente para alcanzar un proyecto de formación colectivo con contenidos mínimos.

Experiencias de intervenciones estéticas

En el ámbito de las intervenciones estéticas en el espacio público universitario, el Programa coordinó diversas muestras documentales y fotográficas como herramientas pedagógicas. Entre ellas se incluyeron la exhibición “Rodolfo Walsh en la ESMA.

Testimonios y documentos” y la muestra fotográfica itinerante “El Presente del pasado”, organizada cooperativamente con el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Bajo la misma modalidad, se presentaron las propuestas “Nora nos cuida” (junto a la Organización Retamo, Radio Comunitaria La Lechuza y la Facultad de Ciencias Sociales) y la “Muestra de Ana Frank” (con el Centro Ana Frank, Brigadas Educativas San Juan y la agrupación Ideas), estructurando capacitaciones técnicas para formar a los jóvenes guías voluntarios.

El balance y aprendizaje institucional derivado de estas acciones exhibió una clara tensión entre la visibilización cultural y las limitaciones de las estructuras materiales de la institución, evidenciando que los edificios universitarios no están proyectados originalmente para tales fines. Asimismo, se constató que la expresión cultural encierra sinérgicos diálogos intergeneracionales que reforzaron la necesidad de promover proyectos de base local y gestionar espacios de exhibición permanente, reafirmando el estrecho vínculo operativo y conceptual que el arte, el campo audiovisual y la música poseen con el diseño de las políticas universitarias de Derechos Humanos.

De otras articulaciones

Sin ser exhaustivas, este espacio reúne las actividades de complementariedad institucional y debate público desarrolladas junto a colectivos

artísticos, jurídicos, interuniversitarios y de Derechos Humanos. En el plano político-cultural, se coordinaron conversatorios e intervenciones enfocadas en la memoria, la democracia y el rol institucional en el acompañamiento a testigos-víctimas de delitos de lesa humanidad. Asimismo, se realizaron acciones de monitoreo, difusión y cobertura periodística de procesos judiciales, incluyendo el seguimiento de causas de trascendencia internacional y la transmisión pública de fallos históricos dictados por tribunales locales en articulación con medios de comunicación y organizaciones sociales.

En el plano del debate conceptual y de la formación, se organizaron encuentros para reflexionar sobre la integración de estas temáticas en las trayectorias académicas y analizar las implicancias de las opiniones consultivas de tribunales internacionales respecto del cuidado como un Derecho Humano fundamental. A su vez, la institución se sumó a las conmemoraciones colectivas por el 50º aniversario del golpe de Estado en el territorio provincial. Por último, se fortaleció la inserción federal dentro de la RIDDHH, asumiendo funciones de referencia regional y participando directamente en comisiones ejecutivas abocadas a la formación continua y a la curricularización.

Consideraciones finales

Este escrito no es un resumen exhaustivo de las actividades que se han llevado a cabo desde el Programa, sino más bien un ajustado relato de los campos por cuales hemos andado y que nos han aportado aprendizajes a la gestión y a las trayectorias personales.

En definitiva, recorrer los resquicios de la universidad buscando consolidar los procesos de institucionalización de los Derechos Humanos nos ha mostrado que las formas más aceptables son la negociación, la articulación, la búsqueda de la participación plural, sabiendo que el conflicto es parte de todo proceso. El comprender que a veces es necesario retroceder y esperar, pues no siempre están dadas las condiciones o la correlación de fuerzas, que a veces entre gallos y media noche se resuelven años de disputa, que la participación de los y las estudiantes es fundante, que sin los organismos de Derechos Humanos carece de sentido, que es el cuerpo el que siempre está presente. Que vale la pena soñar con una educación en clave de Derechos Humanos.

Referencias:

- Cullen, C. (2012). "Criterios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. Una reflexión sobre su sentido y los obstáculos funcionales que la ponen en riesgo en Derechos Humanos y Universidades". *Ideas para debatir*, p 37-46.
- Grimson, A. (2012). "Las universidades públicas y la construcción de una cultura de los derechos humanos". *Derechos Humanos y Universidades. Ideas para debatir*, p 34-36.

Institucionalización de los DDHH en la Universidad

El caso de la FPyCS-UNLP

Jorge Adrián Jaunarena

jaunaren@yahoo.com.ar

Natalia Zapata

nataliazapata01@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata | Buenos Aires

Palabras clave:

Educación - Derechos Humanos - Universidad

Introducción

Este trabajo se inscribe en el campo de los estudios del cambio social, la comunicación popular y la pedagogía para el desarrollo. La investigación se enmarca en el proyecto (UNLP) “Sistematización y análisis de las políticas de DDHH en la Universidad Pública. El caso de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP. II Parte”.

El eje central de este escrito es la gestión institucional de la Secretaría de Derechos Humanos de la FPyCS-UNLP. Concebimos esta gestión no solo como un espacio administrativo, sino como una estrategia política que, desde la universidad pública, diseña e implementa políticas públicas orientadas a la ampliación de derechos, el fortalecimiento democrático y la intervención en el territorio.

En este marco, las propuestas pedagógicas -como el seminario de grado y la Maestría en Comunicación y DDHH que ofrece la unidad académica- constituyen herramientas fundamentales para la formación de profesionales comprometidos con estas transformaciones, pero son parte de un dispositivo más vasto de acción institucional.

Durante el período que comprende la creación de la Dirección (2004) y su jerarquización como Secretaría (2007), el horizonte de las acciones institucionales se fundamentó en un contexto de luchas sociales por la universalización de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.

En ese escenario, el Estado nacional acompañó las demandas colectivas e incorporó a los organismos de DDHH como actores centrales en el diseño de las políticas públicas. Este proceso provocó una transformación significativa en la Universidad, que dejó de ser un espacio meramente académico para convertirse en un actor político con voz propia en la defensa de la democracia.

Tras dos décadas de trayectoria, consideramos propicio recapitular e interpretar el sentido profundo de las políticas desarrolladas. Nos proponemos analizar la Secretaría como un laboratorio de gestión donde se entrelazan la praxis política, la intervención territorial y la formación crítica, consolidando un modelo que entiende la comunicación como un campo de disputa por la producción social de sentido.

Objetivos de la investigación

- Sistematizar las experiencias de gestión de la Secretaría de DDHH para historizar la trama de relaciones entre Universidad, sociedad y políticas públicas.
- Describir e interpretar críticamente el proceso de gestión institucional y sus principales acontecimientos.
- Analizar los nudos críticos, tensiones y contradicciones que configuraron el proceso, buscando trascender la dimensión anecdótica mediante la vinculación sistemática entre teoría y práctica.
- Extraer aprendizajes de las experiencias históricas para formular propuestas de mayor alcance que respondan a los desafíos del territorio.

Sentido político de las acciones

La presente sistematización es fundamental para:

- Contar con un registro histórico: Documentar la gestión institucional en materia de DDHH como memoria reflexiva.
- Promocionar los DDHH: Asegurar la continuidad de la agenda de derechos humanos como eje innegociable.
- Sensibilizar a otros actores: Constituir un insumo transferible para que otras unidades académicas

repliquen o cuestionen estas políticas en sus contextos.

Marco conceptual y metodológico

Concebimos la comunicación como un campo de disputa permanente por la producción social de sentido y estrategia para la acción política. Nos posicionamos desde una “epistemología de la esperanza” (Saintout y Varela, 2014) para dar cuenta de los modos emancipadores que operan en nuestras sociedades, desafiando visiones fatalistas sobre nuestro destino.

La metodología se basa en la Sistematización de Experiencias (Jara Holliday, 2018), que permite una aproximación crítica mediante el relevamiento documental, la gestión de matrices analíticas, el trabajo de campo con actores clave y la elaboración de productos comunicacionales.

Resultados: los ejes de la política de gestión

Identificamos ocho ejes fundamentales:

1. Pedagogía en comunicación y DDHH;
2. Narrativas con perspectiva en DDHH;
3. Memoria y Dictadura;

4. Violencia Institucional;
5. Diversidad sexual;
6. Derechos de las mujeres;
7. Pueblos indígenas;
8. Educación en contexto de encierro.

Estas prácticas, construidas mediante el diálogo de saberes, incorporan a diversos actores sociales, dotando de una pluralidad de temas y voces a la gestión institucional y de herramientas críticas al estudiantado, de cara al futuro ejercicio profesional como así también la inserción estudiantil en diversos ámbitos, territorios y experiencias extensionistas y de voluntariado universitario.

Producciones y aportes académicos

El impacto de esta gestión se ha materializado en un vasto corpus de producciones:

- **Científicas:** artículos, capítulos de libro, ponencias y tesis doctorales sobre el derecho a la universidad en contextos de encierro.
- **Eventos y redes:** participación en seminarios internacionales (CC Haroldo Conti), encuentros federales (ex ESMA) y creación del Observatorio Democracia (2025).
- **Charlas y formación:** talleres permanentes sobre violencia institucional, memoria y dictadura, juicios de lesa humanidad y formación docente.

- **Incidencia territorial:** intervenciones como radios abiertas, marchas, muestras, murales y acompañamiento jurídico a familiares de víctimas de violencia institucional (Miguel Bru, Emilia Uscamayta Curi, entre otros).

Primeras conclusiones

La experiencia de la FPyCS-UNLP demuestra que la universidad pública cumple un rol clave como motor de cambio social. Al integrar temas y voces históricamente relegadas en sus políticas públicas, la institución contribuye a la construcción de ciudadanía y al desarrollo de los derechos humanos.

En este proceso, la Universidad no solo se erige como un motor de transformación social, sino que ella misma se transforma, enfrentando las tensiones y contradicciones propias de habitar un campo en constante disputa.

Referencias

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Costa Rica: Alforja.
- Jaunarena, J. et al. (2016). *Guardianas de la memoria colectiva. Relatos de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo*. La Plata: EDULP.
- Reguillo, R. (1998). "Un malestar invisible: derechos humanos y comunicación". *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (64), 18-23.
- Saintout, F. y Varela, A. (2014). "Los saberes académicos en contextos de compromiso. La epistemología del barro". *Oficios Terrestres*, (30), 109-117.

Educación Superior: Interdisciplina y Competencias

Acompañamiento de trayectorias, evaluación integral y desarrollo territorial en el IAPCBA-UNVM

Leticia Ana Guzmán

lguzman@unvm.edu.ar

Natalia Lezama

nataliaflezama@hotmail.com

Cristina Priegue

mcpriegue@unvm.edu.ar

Liliana Villoria

lvilloria@unvm.edu.ar

Verónica Saino

vsaino@unvm.edu.ar

Universidad Nacional de Villa María | Córdoba

Palabras clave:

Oportunidades Institucionales - Universidad Pública - Interior de Córdoba

Introducción

La presente ponencia analiza el proceso de emergencia y consolidación de un espacio de construcción interdisciplinario, interclaustró e interinstitucional en la Universidad Nacional de Villa María por medio del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas (IAPCBA-UNVM), en el marco del ciclo de ejecución del proyecto de investigación bianual 2026-2027. Adoptando una perspectiva reflexiva y de investigación-acción, el trabajo visibiliza las preguntas dinamizadoras y las áreas de oportunidad pedagógica que motivan la articulación de este colectivo académico. Desde el Paradigma Interdependiente de los Derechos Humanos y el derecho a la educación superior, se examina el rol de la gestión universitaria como mediadora para optimizar las trayectorias formativas en sedes situadas en el interior de la provincia de Córdoba. Se describe cómo el diseño de dispositivos metodológicos mixtos permite abordar de manera situada el desarrollo de competencias transversales, críticas, comunicativas, digitales y socioemocionales, en carreras de perfil aplicado como Medicina Veterinaria, Agronomía, Ingeniería en Alimentos, la Licenciatura en Ambiente y

Energías Renovables, la Licenciatura en Óptica y Contactología y la Tecnicatura Universitaria en Bromatología, transformando el diagnóstico continuo en un motor de innovación curricular y fortalecimiento democrático.

Desarrollo del trabajo

La educación superior contemporánea transita por un escenario de profundas transformaciones que interpelan de forma directa a las instituciones de gestión pública, a sus cuerpos docentes y a las subjetividades estudiantiles. En este marco, los recursos y las prácticas tradicionales de transmisión del saber conviven con nuevas modalidades de acceso diverso, inmediato y multimodal al conocimiento, lo que genera la valiosa oportunidad de resignificar los procesos formativos y de acompañamiento institucional. Múltiples investigaciones de alcance internacional y regional coinciden en que las universidades contemporáneas se encuentran ante el desafío global de adecuar sus matrices evaluativas y

didácticas para sostener la motivación y potenciar la creatividad en las aulas universitarias (Maggio, 2023). Lejos de ser una particularidad local, la literatura científica evidencia que los sistemas universitarios de toda América Latina asumen la necesidad de revisar la relación entre los logros de acreditación formal de las materias y el desarrollo de competencias transversales críticas, un fenómeno multidimensional que abarca la pertinencia social de los planes de estudio y la optimización continua de las políticas institucionales (Ceballos, 2019).

En este horizonte de mejora constante que caracteriza al sistema universitario argentino, la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y, específicamente, el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas (IAPCBA) sostienen un compromiso histórico con el acompañamiento de las trayectorias académicas y la promoción de una educación inclusiva, de excelencia y fuertemente ligada al desarrollo territorial. Los procesos periódicos de autoevaluación institucional, tales como el desarrollado en el año 2023, operan como valiosos dinamizadores que reflejan la madurez de la comunidad universitaria para identificar áreas de optimización. En sintonía con las tendencias globales que sugieren actualizar los criterios pedagógicos frente al avance de los procesos de hibridación digital y las demandas del entorno socioproductivo (Molina *et al.*, 2025), surge la inquietud de profundizar los sistemas de seguimiento y apoyo al estudiantado. La literatura especializada señala que la evaluación y la autoevaluación participativa, cuando se conciben de manera sistemática, funcionan como herramientas de fortalecimiento que permiten a los

actores institucionales potenciar sus prácticas y planificar acciones de innovación que enriquezcan la experiencia educativa integral.

Frente a estas oportunidades de desarrollo que comparte la educación superior en su conjunto, en el IAPCBA-UNVM cobra vida una iniciativa colectiva nacida desde las bases del propio tejido institucional. La necesidad de diseñar, implementar y consolidar dispositivos específicos y contextualizados que evalúen, de forma articulada, tanto los logros académicos tradicionales como las competencias transversales y profesionales efectivamente construidas por los estudiantes, impulsa la conformación de un Grupo de Investigación en Formación (GF). Este espacio de construcción interdisciplinario, interclaustrado e interinstitucional se organiza de manera horizontal reuniendo las trayectorias del Área de Promoción de la Calidad Educativa (APCE), investigadores y docentes con posgrados en Docencia Universitaria y Ciencias Sociales, especialistas en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y siete estudiantes investigadores de diversas carreras. La complejidad y riqueza de las ofertas académicas del IAPCBA, que incluyen carreras con un alto impacto en el desarrollo regional como Medicina Veterinaria, Agronomía, Ingeniería en Alimentos, la Licenciatura en Ambiente y Energías Renovables, la Licenciatura en Óptica y Contactología y la Tecnicatura Universitaria en Bromatología, demandan precisamente una mirada heterogénea donde la diversidad de disciplinas y funciones se transforma en una fortaleza metodológica fundamental para abordar la complejidad de las trayectorias formativas actuales.

La complejidad de estos recorridos universitarios contemporáneos invita, además, a ampliar la perspectiva sobre las competencias que las instituciones buscan promover y evaluar de manera integral. Resulta fundamental reconocer que los procesos de aprendizaje no dependen exclusivamente de la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también de dimensiones subjetivas, emocionales, vinculares y sociales que intervienen activamente en la configuración de las trayectorias. Las competencias comunicativas, críticas, digitales y socioemocionales se desarrollan en interacción directa con las experiencias formativas que los estudiantes transitan dentro y fuera de las aulas, modelando sus modos de participación y apropiación del saber. Desde este enfoque, la evaluación adquiere un carácter integral y ético, permitiendo identificar no solo desempeños académicos tradicionales, sino también fortalezas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, la gestión socioemocional ante las exigencias de la educación superior, la proyección profesional y la consolidación de un profundo sentido de pertenencia. Considerar estas dimensiones resulta prioritario en propuestas formativas situadas en el interior provincial, donde el arraigo y el acompañamiento institucional operan como pilares clave para asegurar trayectorias sostenidas, equitativas y democratizadoras.

El objetivo central que orienta este espacio de trabajo y la presente ponencia consiste en visibilizar las preguntas dinamizadoras y las áreas de oportunidad pedagógica presentes en el IAPCBA que impulsan la conformación de un espacio de construcción interdisciplinario e interinstitucional, orientado al

diseño de propuestas formativas que potencien el desarrollo de competencias significativas en el estudiantado, abordando de manera situada las dinámicas universitarias en el interior de la provincia de Córdoba. Para cumplir con este propósito, el equipo ejecuta de manera activa un enfoque metodológico mixto de alcance descriptivo-correlacional durante el período 2026-2027. Esta metodología de investigación-acción parte de la premisa epistemológica de que los indicadores cuantitativos de rendimiento; tales como tasas de aprobación, regularidad y egreso, se enriquecen y adquieren un sentido transformador cuando se complementan con las dimensiones cualitativas y las narrativas de los propios actores. En consecuencia, el plan de trabajo incluye tanto el procesamiento estadístico de registros académicos y la aplicación de cuestionarios de autopercepción a una muestra estimada de entre el 25% y el 30% de la matrícula, como la realización de entrevistas semiestructuradas a coordinadores de carrera y dinámicas de grupos focales con los estudiantes y docentes.

Desde una mirada prospectiva, la experiencia desarrollada por el Grupo de Investigación en Formación trasciende la mera función diagnóstica para constituirse en una herramienta estratégica de reflexión y transformación de las prácticas educativas de la institución. La articulación de datos académicos con las percepciones y vivencias de los actores universitarios proporciona evidencias sólidas que orientan de manera positiva futuros procesos de innovación curricular y pedagógica. Asimismo, la información producida contribuye a fortalecer los procesos de planificación y gestión del Instituto mediante la construcción de indicadores

contextualizados de calidad educativa. Esto favorece la toma de decisiones fundamentadas, el diseño de dispositivos de apoyo pertinentes y la consolidación de una cultura universitaria basada en la evaluación participativa, la mejora continua y la co-construcción del conocimiento situado.

La ejecución de la propuesta proyecta la consolidación de un mapa multidimensional de competencias y la producción de información confiable que funciona como un insumo científico de alto valor para las comisiones encargadas del seguimiento de los planes de estudio. Al concebir la calidad educativa no como un estándar externo, sino como la materialización efectiva del Derecho Humano a la Educación Superior, la labor de este grupo interdisciplinario realiza aportes significativos al planeamiento institucional y a la toma de decisiones estratégicas respecto de la asignación de recursos y capacidades. En conclusión, la experiencia demuestra que la gestión universitaria adquiere su rol mediador más potente cuando inscribe las decisiones metodológicas y la innovación didáctica en la trama de la vida cotidiana institucional. Promover la investigación formativa y el desarrollo de capacidades críticas científicas, comunicativas, digitales y socioemocionales en las carreras aplicadas y básicas del interior provincial es, en última instancia, una decisión política y valorativa que jerarquiza el sentido de lo público y fortalece la convivencia democrática, resguardando la autonomía universitaria y garantizando que la educación superior continúe operando como un bien público y una herramienta colectiva de emancipación social en toda la región.

Referencias:

- Ceballos, M. (2019). *La Gestión Directiva y la Evaluación Sistemática como Motores de la Calidad Educativa*. México: Editorial Universitaria.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Mariñez Baez, M. (2024). "Desafíos y efectividad de la implementación de la evaluación por competencias en el nivel superior". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 89-106.
- Molina, J. et al. (2025). "Análisis del criterio de evaluación en instituciones de educación superior: un enfoque desde la experiencia estudiantil". *Revista Iberoamericana de Calidad Educativa*, 23(1), 14-32.



Eje 5

Derechos Humanos y paz en clave regional para enfrentar proyectos autoritarios y discursos de odio

Coordinan

Matías Penhos (UNQ)

Ivana Barneix (UNLPam)

Libertad de Expresión y Discursos de Odio

Desafíos contemporáneos para la Democracia y los Derechos Humanos

Sabrina Candela Chicon

chiconsabrina1@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

En un contexto marcado por el resurgimiento de discursos autoritarios, negacionistas y manifestaciones de violencia simbólica difundidas masivamente a través de plataformas digitales, el debate sobre los límites y alcances de la libertad de expresión adquiere una particular importancia para las democracias contemporáneas. En este escenario, la libertad de expresión constituye uno de los pilares fundamentales para el ejercicio de los derechos humanos, la participación política y la construcción del debate público.

El derecho a la libertad de expresión ha sido recogido en la mayoría de los instrumentos de derechos humanos tanto en el ámbito universal como en el ámbito regional. Estos instrumentos garantizan el derecho de toda persona de sostener una opinión (libertad de opinión) y de transmitir y recibir información e ideas (libertad de expresión). La libertad de expresión ha sido considerada un presupuesto indispensable para la existencia de un debate público robusto y para el funcionamiento de los sistemas democráticos. Sin embargo, la masificación de las redes sociales y de los entornos digitales ha transformado profundamente las dinámicas de circulación del discurso público, favoreciendo fenómenos de viralización, anonimato

y amplificación de discursos discriminatorios. Ello ha dado lugar a nuevos desafíos para las democracias constitucionales, ya que surge la necesidad, por un lado, de garantizar el acceso a estos medios de comunicación y, al mismo tiempo, la necesidad de desarrollar marcos regulatorios compatibles con los estándares internacionales de derechos humanos.

En este contexto, surge un debate jurídico, político y ético de creciente relevancia: la necesidad de garantizar una protección amplia de la libertad de expresión sin que ello implique tolerar manifestaciones que lesionen la dignidad humana o incentiven prácticas de odio y discriminación. La complejidad del problema radica en delimitar los alcances legítimos de la intervención estatal frente a determinados discursos, sin que ello implique restricciones desproporcionadas al pluralismo democrático y al debate público.

A partir de esta tensión, la presente ponencia propone reflexionar en torno al siguiente interrogante: ¿Cómo podemos proteger el derecho a la libertad de expresión sin dejar de prevenir y sancionar los discursos de odio que vulneran la dignidad de las personas?.

Palabras clave:

Democracia - Libertad De Expresión

Plataformas Digitales

La presente ponencia sostiene que la protección de la libertad de expresión constituye un elemento esencial de todo sistema democrático. Sin embargo, su ejercicio no puede desvincularse jamás de la obligación de prevenir prácticas discursivas que promuevan violencia, discriminación o exclusión contra grupos históricamente vulnerados.

Desde esta perspectiva, se analizará la relación entre democracia, derechos humanos y libertad de expresión, así como los desafíos actuales que enfrentan los sistemas jurídicos frente a la proliferación de discursos discriminatorios en el espacio público.

Referencias

- Nino, C. (1989). *Ética y Derechos Humanos: Un ensayo de fundamentación*.
- Nikken, P. (2014). *Los presupuestos de los Derechos Humanos*.
- Rivera, J. C. *Los límites de la tutela constitucional de la libertad de expresión*.

Índice de abuelidad y negacionismo en la UNSL

Una experiencia formativa desde las pedagogías de la memoria y los derechos humanos

Nicolás Wildner Sánchez

nicolaswildnersanchez@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Miriam Graciela Sánchez

miriam281109@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Pedagogías de la Memoria - Índice de Abuelidad - Negacionismo

Introducción

Las pedagogías de la memoria constituyen una perspectiva educativa orientada a construir vínculos críticos entre pasado y presente, promoviendo la formación ciudadana desde una ética de los derechos humanos. En este marco, el presente relato recupera una experiencia ocurrida en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) durante 2025, a partir de un conflicto suscitado por la enseñanza del índice de abuelidad en una asignatura de Biología Molecular.

La situación trascendió el ámbito académico y abrió interrogantes sobre la enseñanza de la historia reciente, la libertad de enseñanza, la responsabilidad social de la universidad pública y el avance de discursos negacionistas en espacios educativos. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre dicha experiencia, desde los aportes teóricos de las pedagogías de la memoria y los derechos humanos, entendiendo que la formación universitaria no puede permanecer ajena a este tipo de debates éticos y políticos que atraviesan a la sociedad.

Desarrollo: cuando enseñar memoria se vuelve un conflicto

El conflicto se originó durante una clase en la que se abordaba el índice de abuelidad, una herramienta científica desarrollada en Argentina para contribuir a la restitución de la identidad de niños y niñas apropiados durante la última dictadura cívico-militar. Su creación fue posible gracias al trabajo conjunto de la comunidad científica y de las Abuelas de Plaza de Mayo, constituyéndose en un aporte fundamental para los procesos históricos y la restitución de la identidad y como estandarte de la verdad, memoria y justicia como espacio de conmemoración y reflexión.

Lo que comenzó como una propuesta de enseñanza vinculada a contenidos académicos legítimos, derivó en una controversia institucional. El material utilizado por el docente jefe de trabajos prácticos, Leonardo Seguí, fue retirado del aula virtual por el profesor responsable de la asignatura, quien argumentó que su inclusión constituía una forma de “adoctrinamiento”. La situación generó denuncias públicas, intervenciones institucionales y un

amplio debate sobre los límites de la enseñanza universitaria.

Más allá de los nombres propios y de las circunstancias particulares, la experiencia permitió visibilizar una problemática de mayor alcance, es decir, la persistencia de disputas en torno a la memoria colectiva y la legitimidad de ciertos saberes vinculados con los derechos humanos, el “negacionismo” por un lado y la “censura” por otra parte, las dos acciones como parte de la cara de una misma moneda, que no reconoce la importancia de la formación política y humana de los futuros profesionales.

La universidad pública argentina ha desempeñado históricamente un papel relevante en la consolidación democrática y en la producción de conocimientos comprometidos con la realidad social. Sin embargo, como señala Jelin (2002), las memorias sociales nunca son homogéneas ni consensuales; por el contrario, constituyen escenarios de disputa permanente. La enseñanza del índice de abuelidad trasciende el plano estrictamente científico. Se trata de un contenido que articula conocimientos biológicos, jurídicos, históricos y éticos. Su estudio permite comprender cómo la ciencia puede ponerse al servicio de la reparación de graves violaciones a los derechos humanos y sociales.

Desde esta perspectiva, enseñar el índice de abuelidad implica reconocer el derecho a la identidad como un derecho humano fundamental, entre otros. No se trata de transmitir una posición partidaria, sino de abordar un conocimiento socialmente significativo que forma parte de

la historia reciente argentina y científicamente reconocido en todo el planeta tierra.

La experiencia aquí narrada mostró que la universidad no es un espacio neutral. Como toda institución social, se encuentra atravesada por tensiones políticas, ideológicas y culturales. Precisamente por ello, la defensa de una educación crítica y comprometida con los derechos humanos y sociales constituyen una responsabilidad permanente.

Las pedagogías de la memoria

Las pedagogías de la memoria no se limitan a la transmisión de acontecimientos históricos. Según Raggio (2017), implican generar experiencias educativas capaces de promover la reflexión crítica sobre el pasado y sus vínculos con el presente.

Desde esta perspectiva, el conflicto vivido puede interpretarse como un acontecimiento pedagógico. La interrupción de la enseñanza no sólo afectó un contenido curricular específico, sino que puso en discusión qué conocimientos son considerados legítimos dentro de la universidad y quiénes tienen la autoridad para definirlos.

Jelin (2018) sostiene que las luchas por la memoria expresan disputas más amplias por la construcción de sentidos sociales. En este caso, la acusación de adoctrinamiento funcionó como una estrategia de deslegitimación de saberes vinculados con las políticas de memoria construidas en democracia.

Por su parte, Feierstein (2018) advierte que el negacionismo contemporáneo no siempre adopta la forma de una negación explícita de los crímenes del terrorismo de Estado. En muchas ocasiones opera mediante mecanismos más sutiles, como la relativización de los hechos, la banalización de sus consecuencias o la censura de los conocimientos que permiten comprenderlos. La prohibición de enseñar el índice de abuelidad puede leerse dentro de estas formas contemporáneas de cuestionamiento a las políticas de memoria, verdad y justicia. Enrique Dussel (2015), plantea que toda práctica educativa posee una dimensión ética y política. La pretensión de una absoluta neutralidad suele ocultar relaciones de poder y decisiones ideológicas que permanecen invisibilizadas. Desde esta mirada, la enseñanza de los derechos humanos no constituye una forma de adoctrinamiento, sino una responsabilidad inherente a la tarea educativa, que se ocupa de proteger la memoria, visibilizar los derechos humanos, apostando al compromiso social en la formación universitaria.

La experiencia relatada invita a reflexionar sobre el lugar de los derechos humanos en la formación superior. En la Argentina, las políticas de memoria desarrolladas desde la recuperación democrática constituyen un patrimonio colectivo construido a través de décadas de luchas sociales, investigaciones académicas y procesos judiciales.

Sin embargo, estos avances no se encuentran garantizados de manera definitiva. Las disputas por el sentido del pasado continúan presentes y se expresan también en las instituciones educativas. Por ello, la pedagogía de la memoria adquiere

una relevancia particular como herramienta para fortalecer la conciencia histórica, la participación democrática y el compromiso ciudadano.

La universidad ocupa un lugar estratégico en este proceso. No sólo produce conocimientos, sino que forma profesionales y ciudadanos capaces de intervenir críticamente en la realidad social. Renunciar a la enseñanza de contenidos vinculados con la memoria y los derechos humanos significaría debilitar una de las funciones más importantes de la educación superior pública.

Narrar esta experiencia constituye, en sí mismo, un acto de memoria. Recuperar lo sucedido permite transformar un conflicto institucional en una oportunidad de reflexión pedagógica, para pensar la importancia de tener el derecho a ser formado en derechos humanos. En tiempos en que emergen nuevas formas de negacionismo, seguir enseñando, investigando y dialogando sobre la memoria reciente continúa siendo una tarea indispensable para la construcción de una sociedad democrática, crítica y comprometida con los derechos humanos.

Referencias

- Dussel, E. (2015). *Enseñar a pensar críticamente: Hacia una pedagogía de la liberación*.
- Feierstein, D. (2018). *Neofascismo y negacionismo en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2018). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Raggio, S. (2017). *La pedagogía de la memoria*. Comisión Provincial por la Memoria.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de San Luis permite afirmar que las pedagogías de la memoria continúan siendo un campo de disputa. La controversia generada en torno a la enseñanza del índice de abuelidad puso de manifiesto que los consensos contruidos alrededor de la memoria, la verdad y la justicia requieren ser sostenidos y defendidos cotidianamente.

Más que ofrecer respuestas definitivas, este relato deja abiertos algunos interrogantes: ¿qué lugar ocupa hoy la memoria en la universidad pública?, ¿cómo responder pedagógicamente a los discursos negacionistas?, ¿de qué manera garantizar el derecho a una educación comprometida con los derechos humanos?

La libertad académica y la autonomía universitaria

El acecho de las nuevas derechas en el sur de las Américas

Matias Penhos

penhosmatias@gmail.com

Camila Rocío Sanabria

crsannabria@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Palabras clave:

*Libertad Académica - Autonomía
Universitaria - Nuevas Derechas*

Introducción

Las universidades públicas cumplen en la región una función estratégica que trasciende largamente aquel que las elites dominantes construyeron al calor del proyecto moderno. Las tensiones decimonónicas entre el paradigma de investigación científica aplicada y el paradigma de la ciencia profesional integrada han tenido sus primeros chisporroteos en la carrera capitalista de los países más desarrollados durante el siglo XIX (Ringer, 1995). Sabemos que la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, dio lugar a un nuevo paradigma regional y sentó las bases para que las casas de altos estudios incorporen aquellos principios que promueven la libertad académica y la autonomía universitaria. Hace falta recordarlo para las nuevas generaciones: el Manifiesto Liminar (UNC, 2018) representó un documento extraordinario que supo inspirar una estrategia autoconsciente hacia la universalización del acceso a la universidad, pudiendo revertir condiciones materiales y simbólicas que favorecieron a los sectores trabajadores. Estos lineamientos, además, fueron reafirmados a partir de la Ley de Enseñanza Superior y el Decreto N° 29.337 del primer gobierno peronista en 1949. Una

genealogía que dio lugar a que tanto la libertad de cátedra como la autonomía universitaria en la universidad pública argentina, se hiciera para sustantiva de su misión.

El análisis histórico-social de estos procesos nos advierten que, a lo largo del siglo XX, la única forma en que los sectores más concentrados del poder económico, político y cultural de nuestro país, lograron arrebatar estos postulados que sientan las bases para una educación democrática y comprometida con su definición de “bien social” fue a través de la imposición violenta: los gobiernos dictatoriales y las intervenciones externas. Por tal motivo, hemos asumido (Dragani y Penhos, 2018) el concepto de “universidad interrumpida” (Krotsch, 2009) que permite dar cuenta de la intolerancia -y también de la incapacidad- del poder hegemónico para disputar simbólicamente el campo de la educación superior en el marco de las prácticas institucionales.

Al momento, el siglo XXI para las universidades de la región y en Argentina en particular, ofrece un escenario de avances y retrocesos bruscos: mientras que en la primera década del nuevo siglo destaca la Declaración de Cartagena de las Indias

donde se consagra a la educación superior como un bien público social y un derecho humano universal (UNESCO-IESAL, 2008); en la segunda, se desatan procesos de retroceso inusitados donde la violencia se convierte en protagonista de esos embates. En Argentina, la primera expresión de este desarrollo tuvo lugar con el gobierno del ex Pte. Mauricio Macri (Penhos, 2020). No por casualidad el sistema de protección americano ha puesto foco e interés en ellos promoviendo unos principios interamericanos que buscan resguardar la libertad académica y la autonomía universitaria (CIDH, 2021).

Estos procesos tomaron un ímpetu renovado con los nuevos gobiernos de derecha: Jair Bolsonaro en Brasil (2019-2023); Luis Lacalle Pou en Uruguay (2020-2025); Sebastián Piñera en Chile (2018-2022); y Javier Milei en Argentina (2023-en proceso). Algunos elementos de este periodo marcan que la virulencia de esos ataques ha avanzado más allá del plano sistémico para pasar a transgredir a las personas que operan dentro del ámbito universitario. Cuestiones que nos llevan a profundizar sobre las características de estos ataques que combinan dimensiones que impactan en el plano científico-académico nacional.

La libertad académica y la autonomía universitaria

Las universidades públicas, y con ellas el derecho a la educación superior, consagrado regionalmente

en Cartagena de las Indias (UNESCO-IESAL, 2008) están atravesando en la región -y en Argentina en particular- un asedio gubernamental como pocas veces visto en la historia, que se expresa en múltiples dimensiones: desde el cuestionamiento al derecho al acceso y permanencia a la universidad hasta el sistema de producción científico-tecnológica; desde la devaluación sistemática del salario docente, hasta la falta de ejecución del presupuesto universitario que sostiene la estructura académica. Sin embargo, no podría sostenerse que este ataque era nuevo

el discurso de Milei no fue original en convertir ese debilitamiento de los valores de la justicia social en una crítica al rol del Estado. La propia doctrina neoliberal propone un desplazamiento total de ese criterio colectivo sobre lo justo por el principio de la competencia entre individuos como único rasero de justicia válido que arrojaría como resultado una desigualdad justificable. (Wegelin, Ipar y Cuesta, 2023, p. 347)

Ni tampoco, que estuviera circunscripto al caso argentino. En otras palabras, lo que se está atacando es la esencia misma del derecho a la libertad académica y la autonomía universitaria, en un contexto regional que -desde hace un par de años atrás a esta parte-, ha expresado la necesidad de protegerlas a través de Principios Interamericanos:

La libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas e independientes para llevar a cabo actividades de acceso a la educación,

docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas de forma libre y sin temor a represalias. Adicionalmente, la libertad académica tiene una dimensión colectiva, consistente en el derecho de la sociedad y sus integrantes a recibir informaciones, conocimientos y opiniones producidas en el marco de la actividad académica y de obtener acceso a los beneficios y productos de la investigación, innovación y progreso científico. (CIDH, 2021, Principio I)

Tal vez sea esta “dimensión “colectiva” la que mayormente haya sido el centro de los ataques a partir del gobierno de la coalición La Libertad Avanza (LLA) presidido por Javier Milei. Un bombardeo mediático expresado en estereotipos peyorativos de todo tipo sobre la universidad pública: redes sociales y medios masivos de comunicación en sincronía, que agregan nuevos sentidos al asedio sistemático. Al ojo de tormenta que despierta la justicia social en la ideología neoliberal debe sumarse otra pasión exacerbada hacia la inherente cultura democrática que es propia del ámbito universitario. De este modo, a la hora de desacreditar su legitimidad, se empezó a asociar la idea de que la universidad pública está llena de extranjeros, por un lado, y por el otro, que las universidades públicas son reductos político-partidarios, algo que se simplificó con la consigna: “en lugar de enseñar, adoctrinan a sus estudiantes”. Desde ambos planteos donde el cuestionamiento pasa porque se derrocha el dinero del tesoro público, y con ello entonces, se justifica la sub-ejecución, reducción o el recorte presupuestario. Esto afectó el principio de la autonomía universitaria que

no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es solo en relación con ese “exterior” que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía solo puede pensarse en relación con él. (Rinesi, 2015, p. 32)

Es esta cuestión la que no garantiza el cumplimiento de su misión, ni la producción y la difusión del conocimiento, ni mucho menos sus funciones sustantivas. Precisamente,

las regulaciones estatales sobre educación deben estar encaminadas a la garantía del proceso de aprendizaje, enseñanza, investigación y difusión de forma accesible, plural, participativa y democrática y garantizar el autogobierno de las instituciones académicas que incluye, entre otros, el libre funcionamiento de los planteles docentes o cuerpos estudiantiles. La distribución de recursos no puede convertirse en una herramienta de ataque contra instituciones y grupos académicos, ni de amenaza al pensamiento crítico. El presupuesto público debe observar la proporcionalidad necesaria para que todas las instituciones de educación superior puedan desarrollar sus actividades con igual autonomía. (CIDH, 2021, Principio II)

Ciertamente no es tan fácil deconstruir una representación histórica sobre las universidades argentinas en base a argumentos falaces, pero todos sabemos que, en su insistencia y repetición, “algo queda”: el daño se comprueba no tan sólo desde el plano simbólico, sino también desde el material.

En este sentido, el año 2024 ha sido uno de los más reivindicatorios en la defensa de la universidad pública si tomamos en cuenta las estrategias

orientadas a la visibilización, concientización y compromiso de toda la sociedad; incluso mostrando un frente unido federal como pocas veces se ha visto en nuestro país. Clases públicas, asambleas, intervenciones imaginativas que promovieron la concientización de la comunidad universitaria, declaraciones en todos los niveles, debates en las aulas, pintadas de banderas, y hasta elaboración de informes y estadísticas sobre la situación, entre otras actividades.

Consideraciones finales

En el marco actual, signado por un gobierno nacional que impulsa políticas y discursos que cuestionan la universidad pública, es posible identificar la construcción de un “otro” al que se responsabiliza por la crisis social y la precarización de la vida, cuyas causas son de carácter estructural (Wegelin, Ipar y Cuesta, 2023, p4). Esta operación de estigmatización habilita formas de deslegitimación que impactan directamente sobre la comunidad universitaria.

En este contexto, los episodios de violencia a analizar pueden interpretarse como una manifestación concreta de estas dinámicas, en tanto busca generar desorganización y afectar el desarrollo de un espacio colectivo de participación democrática.

Sin embargo, lejos de producir un efecto disciplinador, la respuesta de la comunidad universitaria demostró la vigencia y la capacidad de

la organización colectiva para sostener, defender y resignificar estos espacios.

En este sentido, las experiencias a analizar reafirman que la defensa de la universidad pública no solo se juega en el plano institucional, sino también en la construcción cotidiana de prácticas democráticas, colectivas y solidarias.

Referencias:

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. <https://www.oas.org/es/cidh/jsForm/?File=/es/cidh/informes/cuestionarios.aspxQ=43>.
- Dragani, E. y Penhos, M. (2018). “La Declaración de la CRES 2008 y sus derivaciones en el campo de la universidad pública argentina”. En R. Brardinelli y D. Carboni, D. (comp.) *Universidad y derechos humanos. Una relación desafiante*. Editorial UNQ.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Editorial UNQ.
- Penhos, M. (2020). “La autonomía universitaria en riesgo. El avance neoliberal en tiempos de represión en Argentina”. En A. Pascual Morán y A. Yudkin Suliveres (comp.) *Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Universidad de Puerto Rico.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Discursos de odio y narrativas de resistencia

El discaodio en la actual coyuntura argentina y las disputas de sentido desde la investigación situada en las ciencias sociales en la UNSJ

María Cecilia de los Rios

ceciliadelosrios@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Breve introducción

En la sociedad argentina contemporánea, signada por la proliferación y naturalización de discursos de odio en la esfera pública, la educación superior asume un desafío inaplazable y un profundo compromiso ético-político. El presente resumen ampliado comparte una serie de reflexiones surgidas en el cruce entre la gestión en el campo de las políticas públicas de discapacidad y la trayectoria de investigación situada en el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

El colectivo de personas en situación de discapacidad (PSD) constituye uno de los grupos sociales que históricamente ha visto vulnerados sus derechos de manera más sistemática. En la actual coyuntura, la deslegitimación institucional de los derechos humanos y la denigración explícita de la justicia social por parte del gobierno nacional han agudizado de forma alarmante la desprotección y el deterioro de la calidad de vida de este colectivo. Frente a este escenario de crueldad planificada, nos proponemos analizar cómo se configura el

fenómeno del “discaodio” y de qué manera las ciencias sociales en la universidad pública operan como trincheras epistemológicas capaces de desarticular estos relatos y construir horizontes emancipatorios.

Notas acerca de la actual coyuntura argentina: la trama del capacitismo

La narrativa oficial del gobierno actual promueve con insistencia un ideal sociopolítico centrado en el individuo presuntamente autónomo, productivo y exitoso. Bajo una retórica libertaria, se exalta una subjetividad meritocrática: un sujeto genérico que, al ser analizado críticamente, devela profundos sesgos clasistas, patriarcales, racistas y, fundamentalmente, capacitistas. Este modelo de “ciudadano ideal” se corporiza en el varón cisheterosexual, blanco y sin discapacidad, capaz de satisfacer la totalidad de sus necesidades biológicas y sociales exclusivamente a través de las dinámicas de competencia del mercado, prescindiendo de toda mediación estatal. En este

Palabras clave:

Discursos de Odio - Capacitismo - Resistencia

entramado ideológico, la prosperidad se reduce a un mérito estrictamente individual, mientras que la retórica del sacrificio colectivo adquiere un tinte punitivo, donde cualquier demanda de amparo o redistribución es leída como una debilidad o una amenaza al orden económico.

Esta cosmovisión se despliega mediante un estilo comunicacional oficial gubernamental que destaca por su agresividad y direccionalidad conceptual. Mediante relatos divisorios, se instituye una frontera moral tajante entre la denominada “gente de bien” y aquellos sectores subalternizados que resultan denostados en función de sus identidades sociales. En este sentido, recuperamos la caracterización de discursos de odio entendidos como toda manifestación pronunciada en el espacio público que procura promover, incitar o legitimar la discriminación, la deshumanización y la violencia hacia personas o colectivos debido a su adscripción política, étnica, de género o cualquier otra condición identitaria (Ipar *et al.*, 2024).

En el caso específico de la discapacidad, estas dinámicas se intersectan de manera directa con el desmantelamiento discursivo y material de la justicia social. Como señala Martino (2025), en el escenario político vigente las desigualdades estructurales son sistemáticamente tipificadas como contingencias o fallas puramente individuales, despojando al Estado y a la comunidad de toda responsabilidad ética. Así, la intervención estatal redistributiva no solo es declarada obsoleta, sino que se la condena discursivamente como una acción perversa que coarta la propiedad privada y la libertad individual. Lo colectivo pasa a ser catalogado bajo

adjetivaciones de sospecha, inmorales o aberrantes, reactivando interpretaciones que el propio presidente instaló desde su plataforma electoral al definir a la justicia social como un robo legalizado y una atrocidad moral (Martino, 2025).

Es en esta matriz neoliberal donde el capacitismo se erige como una categoría analítica medular para interpretar la violencia contemporánea. El capacitismo refiere a aquellos modos de violencia que afectan con particular saña a las personas con discapacidad, en tanto sujetos a quienes el sentido común histórico y las estructuras de producción les atribuyen una carencia de competencias corporales e intelectuales consideradas socialmente relevantes (Pérez, 2024). Bajo este imperativo de rentabilidad corporativa, la discapacidad es despojada de su dimensión histórica y política, quedando reducida a un evento estrictamente biológico y trágico. Se niega así la capacidad de agencia de las PSD, reforzando tanto el desprecio oficial como las perspectivas asistencialistas tradicionales que hablan “en nombre de” las personas desde la lástima y la infantilización.

El advenimiento del discaodio

Cuando el discurso oficial de odio se direcciona específicamente hacia la alteridad de los cuerpos y mentes no normativos, emerge un fenómeno que el propio colectivo de personas con discapacidad ha acuñado para visibilizar la violencia específica recibida: el discaodio (Gastaldi, 2025). Si bien en

etapas previas de la modernidad la discapacidad fue significada bajo los patrones médicos de la enfermedad o la tragedia personal, suscitando respuestas ligadas a la beneficencia, la coyuntura del tecnocapitalismo actual ha desplazado ese sentido hacia la sospecha y la criminalización.

Hoy en día, las PSD son expuestas como supuestos “parásitos” sociales que subsisten a expensas del esfuerzo de los contribuyentes autodenominados “de bien”. Esta interpretación se nutre directamente de enunciados que el actual mandatario sostenía tempranamente, afirmando que si los individuos consideran poseer falencias que les impiden responsabilizarse de su proyecto de vida, no tienen el derecho de complicar la existencia del resto de la ciudadanía (Gastaldi, 2025). Se edifica, de este modo, un muro categórico entre un “nosotros” productivo y autónomo, y unos “otros” deficitarios y prescindibles, clausurando los lazos de solidaridad intergeneracional y comunitaria que sostienen la vida democrática.

Disputas de sentidos: la contribución de las ciencias sociales

Frente a este recrudescimiento de las violencias discursivas y materiales, investigar y sostener una agenda pública en torno a las disputas de sentido constituye una responsabilidad ética y política irrenunciable para la universidad pública. Las ciencias sociales no habitan un espacio de

neutralidad aséptica; por el contrario, representan un campo de batalla conceptual donde se resiste, se avanza y se retrocede. La crítica persistente al capitalismo, la herencia colonial, el cis-hetero-patriarcado y el capacitismo nos exige abandonar la mera adopción de categorías analíticas abstractas para pasar a implicar los cuerpos y las trayectorias de investigación, agudizando la escucha y transformando las perspectivas epistemológicas desde los territorios (Hermida y Campana, 2021).

Las narrativas críticas generadas desde la universidad pública funcionan como herramientas de resistencia contra la crueldad discursiva instaurada como dispositivo de gobierno (Atelman, 2025). Frente a los relatos que pretenden despolitizar y encapsular la discapacidad en una condición puramente individual y médica para eximir al Estado de sus obligaciones básicas de cuidado, la producción científica situada restituye la historicidad y la politicidad de estos procesos. Asimismo, recupera categorías clásicas como la noción de estigma (Goffman, 2012) para desentrañar cómo operan actualmente los mecanismos de desacreditación sistemática de ciertas experiencias de vida en el tejido social.

La resistencia frente al individualismo extremo nos convoca a interrogar críticamente la naturaleza de nuestras prácticas académicas cotidianas: definir de qué valores éticos y políticos están hechas nuestras trincheras de investigación y qué proyectos de sociedad deseamos cimentar desde nuestras aulas y laboratorios (Campana, 2021). Esta resistencia no puede ser meramente defensiva; debe nutrirse de una temporalidad abierta y

transformadora. En sintonía con las perspectivas subalternas decoloniales, la reactivación de la utopía se presenta como una esperanza inteligente y una praxis crítica contra el pragmatismo inmovilista que se resigna a la exclusión (Danel, 2025). La utopía deviene así en una herramienta política orientada a movilizar activismos de pensamiento y acción, disputando futuros posibles donde el goce efectivo de los derechos humanos no quede supeditado a las leyes del mercado.

En conclusión, hacer investigación en ciencias sociales en la Universidad Nacional de San Juan implica hoy el enorme desafío de subvertir y desmontar la pedagogía de la crueldad implantada en el discurso público formal. Nuestras narraciones científicas e institucionales no son inocuas: poseen una agencia performativa capaz de reponer los lazos de comunidad dañados y proyectar nuevos horizontes democráticos donde la vulnerabilidad y la interdependencia humana dejen de ser castigadas para ser reconocidas como el fundamento mismo de lo común.

Referencias:

- Atelman, G. E. (2025). "Hacer ciencias sociales en tiempos de libertad (corporativa): reflexiones acerca del trabajo de investigar". *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 9(17), 135-149.
- Campana, M. (2021). "Crítica y resistencias: ¿cuáles son las trincheras posibles?". *Propuestas Críticas en Trabajo Social*, 1(1), 12-27.
- Danel, P. (2025). "Trabajo social e instituciones. Dilemas contemporáneos en contextos de fluidez y precariedad". *Ts. Territorios - Revista de Trabajo Social*, (9), 39-54.
- Goffman, E. (2012). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Hermida, M. y Campana, M. (2021). "Crítica y resistencias: reflexiones epistemológicas desde el sur global". *Propuestas Críticas en Trabajo Social*, 1(1), 85-102.

Filosofía de la educación como fundamento de EDH

Justicia curricular y reconocimiento

Victoria Kandel

kandelv@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús | Buenos Aires

Palabras clave:

*Filosofía de la Educación - Clásicos
Latinoamérica - Educación en Derechos
Humanos*

Existe un consenso consolidado -sostenido tanto en el plano normativo como en el doctrinario- acerca de la centralidad de la formación en derechos humanos y para los derechos humanos. Ese consenso encuentra anclaje en el sistema internacional de protección, así como en los ordenamientos jurídicos internos que han incorporado, con mayor o menor profundidad, el paradigma de los derechos humanos como horizonte ético y político. No obstante, en los últimos años han emergido -a escala local y global- discursos que cuestionan ese paradigma y, por extensión, la pertinencia misma de su enseñanza. Frente a esas impugnaciones, existen razones tanto jurídicas como morales para sostener que la educación en derechos humanos no constituye una opción pedagógica entre otras, sino una de las estrategias más necesarias y urgentes para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

El presente trabajo se propone indagar en los fundamentos filosóficos que avalan esa convicción. A tal fin, se revisitan dos conceptos cardinales de la filosofía de la educación: la Paideia, surgida en el pensamiento griego clásico como ideal de formación de la persona humana que trasciende toda instrucción meramente técnica o instrumental,

y la Bildung, proveniente de la tradición pedagógica alemana, que concibió la educación como un proceso de autoformación del sujeto en diálogo con la cultura, la historia y el mundo compartido. Ambas nociones convergen en una intuición fundamental: el fin último de la educación no es la transmisión de información ni la habilitación para el desempeño técnico, sino la formación integral de la persona y su preparación para la vida en común con otros. En ese sentido, la educación en derechos humanos puede leerse como una expresión contemporánea de aquel ideal formativo que fue tomando forma a lo largo de los siglos.

La ponencia recupera estos conceptos provenientes de la filosofía de la educación para interrogar su vigencia en el tiempo presente, donde adquieren renovados -y acaso más urgentes- significados. El argumento central es que tanto la Paideia como la Bildung parten de la idea de que educar entraña una misión y una responsabilidad que exceden la instrucción: si bien la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias procedimentales son dimensiones insoslayables del quehacer pedagógico, existe una función que las engloba y las trasciende, vinculada con la formación de la persona en su integralidad. Las instituciones de educación

superior, en particular, están llamadas a asumir ese compromiso de manera explícita y reflexiva.

Estas preguntas adquieren una densidad especial en el tiempo presente. ¿Qué ha heredado la modernidad tardía de aquellas concepciones clásicas? ¿Cómo se recrean -o se distorsionan- esos sentidos en una época en que, como señalara Marx y retomara Marshall Berman, “todo lo sólido se desvanece en el aire”? Recurrir a los pensadores clásicos para repensar los sentidos de la educación en un contexto de inteligencia artificial, individualismo exacerbado y hegemonía de lo procedimental por sobre la experiencia colectiva y la reflexión crítica no es un ejercicio nostálgico: es, por el contrario, una tarea intelectualmente urgente.

La ponencia propone un recorrido por las enseñanzas de Platón, Aristóteles, Rousseau, Hannah Arendt, Wilhelm von Humboldt y Martha Nussbaum, con el propósito de rastrear en sus obras los elementos que permiten construir una fundamentación filosófica sólida para la educación en derechos humanos. Luego de presentar los argumentos recuperados de las y los autores clásicos aquí referidos, propongo adentrarnos en la corriente de la Filosofía de la Educación Latinoamericana para analizar cómo las preguntas acerca del sentido de la educación cobran especial sentido en nuestro territorio y en nuestro suelo. Para ello, se recuperarán textos de autores como Berisso, Wainstock y Walsh, como así también algunos planteos que provienen de la Filosofía con niños. Todo este marco conceptual, argumentaremos, ofrece sólidos basamentos para entablar un diálogo crítico con la educación en derechos humanos.

La pregunta que atravesará la reflexión es, en última instancia, una pregunta sobre el sentido de educar en el tiempo actual. Y, más específicamente, sobre los argumentos que permiten sostener -con rigor conceptual y no solo con convicción normativa- algo en lo que quienes participamos de este espacio creemos: que la educación en, para y sobre los derechos humanos puede ser constructora de paz y de sociedades más justas.

Referencias

- Honneth, A. (2013). “La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política”. *Revista Isegoría*, 49, julio-diciembre 2013
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Naz, N., Vallejos A., Radics, M. y Tubrio M. (2025). “Los procesos de curricularización de los derechos humanos en universidades argentinas”. *Papeles*, 17(34). <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2219>.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Connell, R. (1997). *La Justicia Curricular*. Motta, Madrid.

Violencia simbólica, mediatización y derechas

Walter Antonio R. Solar

waltersolar.unsl@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes | San Luis

Viviana Deolinda Puebla

pueblavivi@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Violencia Simbólica - Mediatización

Derechos Humanos

Presentación y problema de investigación

Este trabajo analiza la cobertura mediática de la undécima edición de la marcha Ni Una Menos, realizada el 3 de junio de 2026 (en adelante, 3J), en el marco del 3º Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos. El contexto en que se inscribe es político e históricamente denso: en pocos días previos a la movilización, tres femicidios conmocionaron a la opinión pública -Agostina Vega (14 años, Córdoba), Dulce María Beatriz Candia (17 años, Misiones) y Noelia Carolina Romero (Temperley)-, y miles de personas se movilizaron en todo el territorio nacional bajo la consigna 'Vivas, libres y desendeudados nos queremos'.

La hipótesis central del trabajo sostiene que la cobertura mediática del 3J no es un fenómeno de comunicación neutral: constituye un campo de disputa por la definición de los derechos humanos en un momento histórico en que la nueva derecha ha roto el consenso fundacional del Nunca Más e instalado una gramática antifeminista que opera con eficacia creciente tanto en el discurso oficial como en la lógica de los medios masivos. El análisis toma

como corpus nueve publicaciones periodísticas de distinto perfil ideológico y, a partir de ellas, identifica los mecanismos discursivos mediante los cuales esa gramática se despliega, naturaliza y legitima.

La investigación parte de una doble apuesta: teórica -articular campos que no han sido combinados de esta manera en la bibliografía reciente- y política -asumir que el análisis del discurso mediático es una herramienta de resistencia universitaria frente a los discursos que amenazan la convivencia democrática-.

Marco teórico: una articulación innovadora

El trabajo articula tres marcos teóricos que, hasta donde los autores señalan, no han sido combinados de esta forma en la bibliografía latinoamericana reciente:

Modelo semiolingüístico de Charaudeau (1995)

Este modelo proporciona las herramientas técnicas para analizar cómo cada medio construye su versión del acontecimiento a través del concepto de contrato de comunicación. Para el análisis del 3J, los tres niveles del modelo resultan productivos: el nivel situacional (dispositivo y finalidad declarada del medio), el nivel comunicacional (los géneros periodísticos como opciones ideológicas disfrazadas de neutralidad) y el nivel discursivo (las estrategias de legitimación, credibilidad y captación del público).

Teoría de la mediatización (Hjarvard, Strömbäck y Solar, 2026)

La “lógica mediática” -la combinación de valores noticiosos y técnicas narrativas que hace noticiable un acontecimiento- no opera en el vacío sino sobre un campo social atravesado por relaciones de poder. El modelo de cuatro fases de Strömbäck permite clasificar los nueve medios del corpus en un continuo que va desde los grandes medios masivos (La Nación, Infobae, Clarín), donde la lógica mediática rige sobre la lógica de los actores sociales, hasta los medios militantes, donde el movimiento impone sus marcos al texto. Solar (2026) sistematiza este marco en el contexto latinoamericano, dotándolo de pertinencia regional.

Genealogía de las derechas argentinas (Bohoslavsky y Morresi, 2025; Franco, 2025)

Esta perspectiva es la innovación específica del trabajo: para comprender por qué La Nación omite la consigna “desendeudadxs”, por qué la ministra Bullrich cuestiona los datos de femicidios o por qué el término “zurdo” circula sin moderación en los comentarios de los grandes diarios, es necesario rastrear más de un siglo de relaciones entre las derechas argentinas, el feminismo y los derechos humanos. La historiadora Marina Franco describe el “pacto del Nunca Más” como una construcción resistente durante cuarenta años; con La Libertad Avanza, ese límite desaparece. La noción de ‘significante vacío’ (Bohoslavsky y Franco, 2024) explica cómo “zurdo” reemplaza a “comunista” como etiqueta aglutinadora de enemigos heterogéneos: el feminismo, los organismos de derechos humanos, el periodismo crítico y la universidad pública.

A estos tres marcos se articula transversalmente la teoría de la competencia lectora crítica de Fernández Rojas y Ramírez Gil (2011), cuya noción de presupuestos ideológicos de la lectura permite identificar los marcos valorativos que estructuran de manera implícita la producción y recepción de los textos. Esta perspectiva se operacionaliza en tres dimensiones analíticas: la legitimación (quién tiene el ‘derecho a la palabra’), el encuadre (cómo se define el problema y sus causas) y el destinatario (a quién se dirige el texto y qué valores le presupone).

La cobertura del 3J: tres mecanismos discursivos

Despolitización por omisión

El mecanismo más visible en La Nación es la despolitización por omisión. Su cobertura del 3J responde exclusivamente a preguntas prácticas -cuándo, a qué hora, dónde concentrarse-, omitiendo toda problematización de la consigna “desendeudadxs”, que articula las demandas feministas con la política económica del gobierno y el acuerdo con el FMI. Esta ausencia constituye una toma de posición: las demandas humanitarias son noticiables; las político-económicas, no. La sección de comentarios revela con nitidez el marco valorativo habilitado por la línea editorial: comparaciones de las manifestantes con Hamas, descalificaciones del “zurdaje” y comentarios violentos sin moderación visible.

Violencia simbólica mediatizada

En Infobae, el encuadre construye la marcha prioritariamente como un problema de movilidad urbana. El caso más significativo del corpus es el tratamiento de las declaraciones de la ministra Bullrich en Ámbito Financiero: “la violencia no son todos los hombres, ni las políticas del Gobierno, ni el capitalismo. Es una persona concreta”. Esta declaración introduce una disputa semiolingüística que, en términos de Charaudeau, es una batalla por

la operación de identificación del hecho: ‘femicidio’ versus ‘homicidio de mujer’. La respuesta de la socióloga Lucía Cavallero -‘dijeron que no eran femicidios sino homicidios de mujeres. Eso implica una torsión cognitiva sobre el modo de leer esa violencia’- permite al análisis trazar una genealogía precisa: en los años setenta, el gobierno militar llamaba ‘delincuentes subversivos’ a quienes los organismos de DDHH llamaban ‘detenidos-desaparecidos’. La disputa por la nominación es, en ambos casos, una disputa por la definición de qué hechos requieren respuesta del Estado.

Heterogeneidad enunciativa y distribución del derecho a la palabra

El tercer mecanismo es la distribución diferencial de la voz según la orientación ideológica del medio. En La Nación, las voces autorizadas son las instituciones y el mundo del espectáculo; la voz política del movimiento feminista está ausente. En Página 12 y Crónica, las voces del movimiento tienen mayor espacio y son citadas con mayor literalidad. En los medios militantes, la voz del movimiento es el principio organizador del texto. Esta gradiente no es solo un fenómeno periodístico: compromete el artículo 13 de la Convención Americana, que incluye el derecho de acceso al espacio mediático en términos que no distorsionen las demandas.

El análisis comparativo del corpus revela casos especialmente significativos. Ámbito Financiero -un diario económico de orientación liberal- resulta paradójicamente el medio generalista de mayor densidad política, porque su contrato

de comunicación le impide ignorar la dimensión económica de la consigna “desendeudadxs”: yuxtapone la voz del movimiento (Cavallero), la oposición (Kirchner) y el gobierno (Bullrich) en un mismo texto. Crónica introduce el argumento de clase que los grandes medios omiten: la expresión ‘piba pobre, habitante de un barrio popular’ circula con naturalidad porque responde a los valores noticiosos de su propia lógica mediática. En el polo opuesto, Comunicación.org.ar narra el proceso asambleario de organización del 3J desde adentro, e incorpora la voz de Lola -una militante de 17 años- con el mismo peso enunciativo que el de una dirigente. La Voz del Interior es el único medio que sistematiza once años de lucha con datos de largo alcance: 3.424 víctimas fatales desde 2015, 3.840 niños sin madre, un reclamo que alcanzó ya a cuatro presidencias.

Tres dimensiones desde los derechos humanos

El trabajo organiza sus hallazgos en tres dimensiones que no son fenómenos aislados sino articulaciones de una misma sintaxis discursiva orientada a quebrar los consensos democráticos:

El derecho a la comunicación en disputa

El análisis evidencia una vulneración bidireccional del derecho a la comunicación. Por un lado,

se afecta su vertiente activa, obturando y distorsionando la capacidad del movimiento para enunciar sus demandas sin mediaciones. Por el otro, se lesiona su vertiente pasiva, privando a la ciudadanía del derecho a recibir información veraz. El ecosistema informativo analizado configura un circuito de recepción restringido donde la gramática de las nuevas derechas despoja al 3J de sus reivindicaciones estructurales y naturaliza en las audiencias masivas los marcos de deslegitimación del discurso oficial.

La violencia simbólica como vulneración jurídica

Las estrategias de cobertura analizadas no son meros desvíos retóricos: la gramática antifeminista se corporiza como violencia simbólica tipificada normativamente. Tanto la Convención de Belém do Pará (1994) como la Ley Nacional 26.485 (2009) definen la violencia de género a partir de los patrones socioculturales que reproducen la desigualdad. Esta gramática opera en el texto mediático mediante dos mecanismos precisos: la atomización del femicidio -su reducción a un hecho policial aislado, sin causas estructurales- y la estigmatización de la militancia mediante el signifiante “zurdo”. La proliferación de discursos de odio sin moderación visible en los comentarios de los grandes medios evidencia que esta gramática no es un excedente ajeno al medio, sino el resultado de una decisión editorial activa, con directas implicancias jurídicas.

La cobertura como vector de reversión de derechos

La gramática antifeminista articulada por los medios no funciona de manera aislada: es la sintaxis fundamental del proceso global de regresión del sistema de derechos humanos. En la estrategia de las nuevas derechas argentinas, la “batalla cultural” es el territorio predilecto para avanzar sobre conquistas sociales con un menor costo político que las reformas económicas. En este diseño, la ofensiva discursiva contra la agenda de género -la impugnación de la ESI, el cuestionamiento de las estadísticas de femicidios y el desfinanciamiento estatal- cumple una doble función: fidelizar a la base electoral y clausurar la legitimidad del feminismo como interlocutor válido. La cobertura mediática es, en última instancia, el vector indispensable que dota de inteligibilidad y eficacia a esta nueva matriz autoritaria.

Conclusiones

El trabajo formula tres conclusiones transversales de orden empírico a partir del análisis comparativo de los nueve medios:

En primer lugar, no existe cobertura neutral del 3J. Todos los textos del corpus operan desde presupuestos ideológicos que orientan la selección, el encuadre y la construcción del destinatario. La diferencia entre los medios conservadores y los alternativos no es la presencia o ausencia de

ideología sino su visibilidad o invisibilidad en el texto: como señala Bourdieu, la pretensión de objetividad legitima las elecciones del periodismo conservador al presentarlas como el punto de vista de nadie, cuando son en realidad el punto de vista de alguien.

En segundo lugar, el proceso de mediatización opera de manera diferencial según el tipo de medio. Los grandes medios masivos aplican la lógica mediática en su versión más reductora: personalización del drama, agenda práctica, invisibilización de las causas estructurales. Los medios alternativos representan una resistencia parcial: el movimiento impone al periodismo sus propios marcos interpretativos, su propia temporalidad y su propio vocabulario.

En tercer lugar, la dimensión político-económica de la consigna -el ‘desendeudxs’ que articula género y deuda- es el elemento más sistemáticamente ausente en los medios masivos de mayor alcance, lo que revela que la ‘neutralidad’ informativa tiene un contenido ideológico preciso: vuelve noticiables las demandas humanitarias y hace invisibles las demandas estructurales.

La conclusión final tiene alcance teórico y político simultáneamente. Teóricamente, el trabajo demuestra que el análisis del discurso y los estudios de derechos humanos necesitan dialogar más y mejor: la cobertura mediática de los movimientos de DDHH es también un objeto para la Educación Superior comprometida con los derechos humanos. Políticamente, en un contexto donde la nueva derecha latinoamericana ha hecho de la ‘batalla cultural’ su campo de acción privilegiado, el

análisis crítico de los discursos mediáticos es una herramienta de defensa de los derechos humanos. Las fotografías de las Madres y las Abuelas en las paredes de la asamblea del 3J son genealógicas, no decorativas: defenderlas -también desde la institucionalidad universitaria y el análisis del discurso- es parte de la misma tarea.

Memoria y educación para liberar

Michel Giraud Billoud

michelgiraudbilloud94@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Palabras clave:

Memorar - Educación - Liberación

Introducción

En este breve ensayo me interesa abordar la relación entre la memoria, entendida como memorar, es decir como un ejercicio activo de los sujetos por arrebatarse al pasado una significación, y la educación como acto de liberación. En ese sentido, pretendo señalar que la educación permite ser una de las maneras para llevar a cabo este ejercicio del memorar. Por lo que, ese memorar que realizan los sujetos les permite autoafirmarse como valiosos y subvertir el orden presente que obliga a reducirnos a meros consumidores de productos vacíos y enajenantes.

Para lograr el objetivo propuesto, primero abordo las implicancias del hacer memoria, y establezco la diferencia con el recordar o memorizar simplemente. Posteriormente avanzo en explicitar cómo la memoria y la educación se relacionan. Para concluir finalmente en dos experiencias docentes en el nivel medio: por un lado, con estudiantes de 5to años de humanidades y por otro con estudiantes jóvenes y adultos de diferentes Cens de la Provincia de Mendoza.

Memorar y educación para liberar

Las personas solemos olvidar nuestro pasado. Nuestro entorno social nos invita a diario a permanecer en un eterno presente que esté a merced de las expectativas que impone el mercado. En ese sentido, detenerse y pensar sobre lo vivido, lo experimentado a nivel propio o de la comunidad se torna en un ejercicio de rebelión frente a una lógica imperante que nos quiere serviles al consumismo sin más. Poder abrirse a la memoria constituye per se, un intento humano por rescatar del pasado aquellos elementos que permitan asumir el presente desde un lugar distinto a los mandatos hegemónicos. Pues en el ejercicio de hacer memoria, es decir, memorar, nos predisponemos a romper con un sistema que ahoga las ansias de vivir con dignidad.

Se trata por de pronto, de autoafirmarnos como sujetos al decidir memorar esta situación o aquella. No se trata de una mera reproducción cinemática de relatar o realizar algún gesto que evoque lo memorado, sino que implica poder aventurarse en los desafíos de construir una narrativa que nos permita transitar nuestro presente desde lo memorado del pasado. En definitiva, el ejercicio

de memoriar no es simplemente aducir que tal hecho o situación fue de tal forma o tal otra, sino que implica arrebatarse al pasado una manera de comprenderlo y de proyectar sus consecuencias en nuestro presente. Por esto mismo, memoriar no es un acto neutro o ingenuo, es una toma de partido crítica para tratar de comprender nuestro presente fundado en elementos que rescatamos del pasado.

El tiempo para la cultura occidental hegemónica es lineal, un hecho es consecuencia de otro previo. De allí que memoriar sea algo que configure un acto de rebeldía contra un orden que postula una sucesión ininterrumpida de hechos encadenados a las voluntades de los sectores dominantes. Sin embargo, el tiempo desde otras cosmovisiones, como la andina, el pasado está adelante y el futuro atrás. En ese sentido Rivera Cucicanqui (2018) señala:

En aymara el pasado se llama nayrapacha y nayra también son los ojos, es decir, el pasado está por delante, es lo único que conocemos porque lo podemos mirar, sentir y recordar. El futuro es en cambio una especie de q'ipi, una carga de preocupaciones, que más vale tener en la espalda (qhipha), porque si se la pone por delante no deja vivir, no deja caminar (p. 84).

Por ende memoriar, implica no sólo rescatar elementos del pasado sino que además permite instaurar un pro-yecto de acción al futuro, una búsqueda por subvertir un orden abiertamente excluyente y precarizante. Desde esa perspectiva memoriar el Nunca Más supone ante todo un acto colectivo por rescatar del pasado la voz de aquellos y aquellas que murieron a causa de un estado autoritario que instauró una dictadura del

terror. Poder volver atrás, escuchar los testimonios, ver los rostros, conocer los lugares donde el horror tomó cuerpo, permite afianzar un pro-yecto de país en donde la crueldad no sea la brújula de decisión política. Y si por esas vueltas de la vida, el autoritarismo -como fantasma taciturno que recorre las instituciones de la democracia, esperando ser encontrado por algún hambriento de poder- emerge, entonces el memoriar constituye la principal herramienta para desestabilizar las ansias de dominación. Nunca Más, no es solo una frase retórica de algún famoso alegato, es el mandato claro e inequívoco de un pueblo que no pretende que la crueldad reine otra vez, y que la vida humana sea puesta en juego por las apetencias de la dominación.

Asimismo, memoriar no es tampoco memorizar, esto último induce a pensar en procesos cognitivos que buscan repetirse sine die. Memoriar es un proceso activo donde la memoria del pasado es interpelada por el agente del presente en busca de comprenderse y comprender su tiempo. El agenciamiento humano en memoriar es una invitación que parte de los vestigios del pasado pero que horada la superficie del presente en búsqueda de nuevas profundidades de interpretación de lo vivido. Asimismo memoriar tampoco es solamente recordar, en el recordar está ausente la dimensión de proyección del futuro, la intención de la transformación social. Por ello, recordar queda como el ejercicio reflexivo que trae el pasado desde lo emocional mayormente, y desde allí se consuela con un pasado que fue de tal manera. Por el contrario, el memoriar no sólo rehuye de fijar en el pasado algún calificativo exclusivamente. Sino que busca asimilar del pasado aquellas lecciones felices o tortuosas

que permitan transformar el presente, y que de algún modo, enarbole un futuro esperanzador.

En suma, memoriar es un acto político en el cual nos atrevemos a declinar ante la voracidad de Cronos que se come a sus hijos, y pensamos en un memoriar que tiene delante suyo el pasado que conoce y un futuro al que pueda acceder de manera crítica y creativa. Disputar el sentido del pasado, en un futuro próximo a partir de un kairos presente permite desafiar los sentidos de la memoria y las narrativas hegemónicas que se pretenden instalar. Pues como señala Jelin (2002) el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha “contra el olvido”: recordar para no repetir (p. 6).

En otras palabras, memoriar se desprende de la linealidad cotidiana del tiempo actual, y busca afincar sus reflexiones y acciones en un futuro que erradique los errores del pasado. Cuando una persona hace ejercicio de memoriar busca sondear en el pasado aquellas luchas que confluyeron en un determinado lugar y que posiblemente aún en el presente se encuentran implícitas en ciertos sectores de la sociedad.

Esta posición arendtiana nos permite asumir el ejercicio de hacer política desde la memoria. Una memoria que busca reconciliarse con ese pasado y que a su vez cimienta las bases de un presente en donde los horrores del pasado no se repitan. Dicho de otro modo, la política aparece en una doble dimensionalidad. Por una parte, es pura acción en tanto encuentro de los seres humanos en diálogo como iguales y libres. Pero, desde su otra cara, es

un ejercicio de comprensión y de reconciliación con el mundo a través de la participación en la elaboración, reproducción y transmisión de narraciones, de transmisión de memorias en definitivo (Iñigo Valderrama, 2018).

Por esto mismo, regalar la lucha de memoriar a aquellos sectores que pretenden un inicio de cero es cuanto menos una tarea negada para pensar en una política que busque afianzar la vida. La política, cuando es pensada para la vida, no se avergüenza de memoriar sino que por el contrario, busca de esto, hacer un ejercicio válido para su presente y las generaciones venideras. Como bien señala Birules (2004) al reflexionar sobre Arendt, destaca que para la pensadora alemana, la esencia de los regímenes totalitarios era la completa anulación de lo político (p. 1). Pues entonces, lo político implica el memoriar como pauta de proyección a futuro que mira desde el pasado.

Dicho de otro modo, nuestro horizonte de comprensión del tiempo en nuestra América es complejo ya que no es simplemente linealidad y luchas, sino que son pliegues y tejidos que se amalgaman entre el pasado que será y un futuro que puede no ser. De allí, que memoriar implique esa acción nexa que tenemos en el presente para poder ver nuestro pasado y asumir el futuro con menos incertidumbre y más seguridades de que caminos que no queremos recorrer.

En virtud de esto, en los procesos de construcción democrática, los trabajos en torno a la memoria como espacio de reconstrucción del pasado son un derecho legítimo que todas las sociedades poseen (Sacavino, 2014). De allí, que la educación propicia

el espacio para que la memoria aflore y con ella se permita comprender el pasado y construir un futuro más plural. Educar para liberar implica poder abrir el juego de los discursos en disputa y exponer el pasado en su crudeza, pero también en la manera en que queremos que sea interpretado desde el presente.

En definitiva, la educación en sus diferentes formas y entornos constituye un espacio para forjar entre educadores y educandos un futuro alternativo al mandato económico imperante. El aula, en un sentido amplio, emerge como la trama a partir de la cual la voz de las personas ausentes toma cuerpo y clama por no ser olvidadas, clama por verdad y justicia, en definitiva. Desde esa perspectiva pensar las experiencias áulicas como momentos para propiciar la reflexión colectiva, el diálogo horizontal y la escucha sincera, permite avanzar en un ejercicio posible del memoriar.

En ese sentido, me gustaría compartir dos experiencias docentes que permiten dar cuenta de lo expresado hasta el momento desde un enfoque situado concretamente. La primera experiencia por compartir constituye la visita con los/as estudiantes de 5to año de humanidades del Colegio Universitario Central de Mendoza al espacio EXD2 en la Ciudad de Mendoza. Mientras que la segunda experiencia docente se relaciona al nivel secundario de jóvenes y adultos, principalmente en algunos Cens del Gran Mendoza.

Pues bien, por comenzar la visita con los/as estudiantes a la espacio EXD2 en los ciclos lectivos 2023 y 2024, significó un desafío de inmersión en la cruenta historia del terrorismo de estado de la

última dictadura cívico-militar argentina. Muchos estudiantes desconocían que en las instalaciones del llamado Palacio Policial funcionó un centro clandestino de detención de seres humanos. Por lo que, sin a lugar a dudas el poder ir y recorrer los pasillos donde la crueldad habitó, permitió a los/as estudiantes experimentar un aprendizaje concreto que hunde sus raíces en el totalitarismo reciente de nuestra historia. De este modo, muchos estudiantes quedaron atónitos al ver las celdas donde mantenían en cautiverios a los/as secuestrados, la habitación de tortura donde los/as obligaban a declarar, así como los libros que fueron robados por los militares porque según ellos eran peligrosos. Asimismo, un cuestión que más consternó a los/as estudiantes significó el poder leer diferentes pequeñas cartillas donde la para-inteligencia militar hacía el seguimiento de líderes políticos, gremiales y sociales. Esto les explicitó que no eran escenas de ciencia ficción o algo por el estilo lo que estaban viendo, sino que era rastros de la propia historia de nuestro país en sus peores momentos.

Posteriormente, el trabajo de la memoria con adultos y jóvenes en el CENS, en particular durante el aniversario número 50 del inicio del último golpe de estado (marzo del 2026), también representa una experiencia docente enriquecedora. Esto se debe a que en muchos casos los mismos estudiantes habían sido pequeños niños en la década del 70, por lo que la reflexión colectiva fue acompañada por los testimonios propios de los mismos estudiantes. Para articular el espacio de reflexión escogí algunas canciones que refieren a dichos momentos históricos: Cantando al sol como la cigarra interpretada por Mercedes Sosa, La memoria

de León Gieco, Inconsciente Colectivo de Charly García, o Marcha de la Bronca de Miguel Cantilo e interpretada originalmente por el dúo Pedro y Pablo, entre otras.

De este modo apelar al arte a través de las letras y la música pretendía ser un ejercicio del memoriar desde lo estético y lo emocional. Por tanto, no se traba de relatar un hecho histórico y nada más. Por el contrario, la reflexión centrada a partir de la música y de las letras, constituía el acto de salir en búsqueda de una significado, de una forma de asumir y comprender el pasado. No bastaba sólo con saber fechas, sino que había que hacer experiencia sensible de lo que significó la última dictadura militar para la sociedad argentina y cuyos efectos aun perviven en nuestra comunidad. De este modo el arte es un herramienta que libera a las personas de la reproducción cotidiana y los orienta en el ejercicio de autoafirmarse como sujetos comprometidos con la transformación social.

se piensa para la liberación y la transformación utiliza al memoriar como faro de la manera en que las sociedades pueden tejer nuevas realidades y rescatar maneras de comprender lo acontecido.

Ya no se trata de fijar una manera de entender al pasado como el discurso mitrista pretende a diario. Sino que por el contrario, invita a toda a la sociedad a comprometerse por rescatar del pasado una memoria colectiva que de cuenta de las atrocidades de los totalitarismos. Y que por, sobre todo, sirva de hoja de ruta para que los tiempos autoritarios que vivimos sean erradicados de nuestras democracias a fin de permitir que todas las personas puedan vivir mejor.

Conclusiones

Para finalizar, espero haber demostrado que la relación entre memoria y educación es muy estrecha. De hecho, el memoriar puede ser llevado a cabo a partir de ejercicios liberadores de la educación. Una educación abierta a la construcción democrática y plural que permita arrebatarse al pasado los significados y promueva la construcción de proyectos sociales más justos para todas y todos. En definitiva, la educación cuando

Comprender(nos) situados

Monica Beatriz Martin

monicabmartin@gmail.com

Luz Maria Viñals Soria

luzvinals@gmail.com

Lucila Didier

didierlucila@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave:

Derechos - Desigualdades - San Luis

La presentación se enmarca en el proyecto de investigación: “Desigualdades, obstáculos y políticas en torno a derechos comunicacionales, digitales y culturales en la provincia de San Luis” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el que nos hemos propuesto analizar desigualdades, obstáculos y políticas en materia de derechos comunicacionales, digitales y culturales en la provincia de San Luis.

Asumiendo la existencia de tales desigualdades, el Estado, el mercado y las organizaciones sociales se presentan tanto como agentes facilitadores, cuanto como obstaculizadores.

Asumimos a los derechos comunicacionales, culturales y digitales, como derechos humanos; es decir, como principios expresados en marcos normativos que son objeto de disputa por parte de actores con niveles de poder asimétricos y distintos intereses.

Nuestro proyecto se nutre del trabajo de la RAICCED, que comprende a las desigualdades como asimetrías ilegítimas, en las que se imbrican las dimensiones histórica, estructural y funcional, haciendo foco en la distribución asimétrica e ilegítima de los recursos materiales y simbólicos

necesarios para ejercer el derecho humano a la comunicación, por ende, inciden en la calidad institucional de nuestras democracias. En este abordaje, la desigualdad se concibe como una categoría política y social (Segura, Longo, Fernández, 2023).

Los obstáculos refieren a las acciones estatales, empresariales y sociales que inciden en las desigualdades, específicamente en el campo de lo comunicacional, lo cultural y lo digital.

Finalmente, las políticas, referenciadas en políticas públicas estatales, son los mecanismos con potencial aptitud para garantizar derechos y minimizar desigualdades. En los escenarios actuales, como no todos los derechos son reconocidos como tales por el Estado, las organizaciones sociales adquieren un rol distintivo a partir del despliegue de acciones tendientes a conquistarlos, denunciarlos y lograr el efectivo ejercicio, en arenas de tensiones y disputas.

Los derechos digitales son estudiados en el contexto de las nuevas tecnologías digitales y de conectividad. Son los derechos de acceder, usar, crear y publicar por medios digitales, así como también los derechos de acceder y

utilizar dispositivos electrónicos y redes de telecomunicaciones (Bizberge y Segura, 2020). Por su parte, lo que denominamos derechos comunicacionales, incluyen el derecho a la comunicación, a la libertad de expresión, a la libertad de prensa y a la información, a la participación y a la protesta, al acceso democrático a los medios, a la diversidad de contenidos y el derecho a la pluralidad de perspectivas y voces como aspectos cruciales en favor de la democratización de la comunicación y como garantía para la protección de las audiencias.

Los derechos culturales se vinculan con el acceso a la educación, con la participación en la vida cultural, el goce de los beneficios que brinda el progreso científico y su aplicación, con la libertad para el desarrollo de investigaciones científicas y actividades creativas; esto último implica también la protección moral y material que corresponda por su autoría.

El desafío frente a los objetivos propuestos, exigió el diseño metodológico de una investigación cuantitativa y cualitativa, con una estrategia descriptivo-analítica. En primer lugar, se estableció un recorte temporal y uno geográfico; comprendiendo el período 2022 a 2029, haciendo foco en la actualidad y considerando las marcas dejadas por el fenómeno de la pandemia en la provincia de San Luis.

En una primera etapa, para el relevamiento de la información se trabajó con entrevistas semiestructuradas, en tanto permiten combinar interrogantes predefinidos con temas emergentes.

Se tomaron como unidades de análisis tres tipos de actores: el sector estatal (autoridades provinciales

y locales), el sector mercado (empresas y PyMEs), y las organizaciones sociales y comunitarias (organizaciones locales sin fines de lucro).

Las categorías de análisis propuestas están en sintonía con el marco teórico de la RAICCED y retoman las matrices de análisis elaboradas conjuntamente con equipos de las once provincias que la componen. Así, se trabaja en base a tres ejes comunes: desigualdades, políticas y obstáculos, que abarcan distintas dimensiones según el tipo de derecho que se esté analizando.

El estudio de los derechos digitales considera dimensiones como el acceso a la conexión, la infraestructura, el equipamiento y la educación en tecnologías; el de los derechos comunicacionales tiene en cuenta el acceso, la participación, la diversidad y la equidad, tanto en la producción de contenidos como en el acceso a políticas de financiamiento. Por último, el análisis de los derechos culturales toma en cuenta el acceso a bienes y servicios culturales, la participación de la vida cultural y las políticas culturales establecidas para su promoción.

En todos los casos, las dimensiones mencionadas se desagregan en indicadores que nos permiten guiar de manera sistemática el relevamiento.

En síntesis, las matrices de análisis de cada uno de los derechos enunciados, constan de tres ejes, alrededor de diez dimensiones y más de cuarenta indicadores.

De la sistematización que hasta el momento se ha realizado, podemos inferir algunos avances de resultados que merecen destacarse.

Derechos digitales

Respecto a las desigualdades digitales

- Existe una preocupación por las inequidades en las posibilidades de conexión de la sociedad en su conjunto y por las desigualdades en función de la diversidad geográfica y territorial.
- San Luis, trabaja con la conectividad desde el año 2000, lo que hizo que en la pandemia los grandes centros urbanos y gran parte de la periferia estuvieran conectados, sin embargo, se requirió de un gran esfuerzo en algunas localidades pequeñas en las que ni siquiera había energía eléctrica.
- La pandemia puso al descubierto falencias en relación a la conexión a internet troncal y de última milla, lo que fue tomado por el Estado como oportunidad para seguir invirtiendo en infraestructura de conectividad.
- En las expresiones de los entrevistados se lee una necesidad de Estado presente y garante de servicios, entendiendo que hay sectores que no resultan atractivos para las grandes empresas, en la medida en que no se genera la rentabilidad deseada. En estos casos, la sociedad civil reclama la presencia de un Estado que llegue donde otros no llegan.
- Además de las desigualdades tanto en conexiones troncales como de última milla, la pandemia evidenció grandes diferencias en las posibilidades de uso y aprovechamiento

de la tecnología, por la falta de formación y capacitación en el tema.

En relación a las políticas digitales

- En todos los casos los actores muestran un rol activo en la mejora de las posibilidades de conectividad.
- Las políticas continúan desde el Estado provincial, que desde hace más de veinte años viene vinculando a diversas zonas del territorio provincial y a diversos grupos sociales, a las antenas que brindan conectividad inalámbrica (wifi). En paralelo, se comenzó a desarrollar “San Luis a Mil”, una política destinada a llevar fibra óptica de última milla a quienes puedan pagar por mejores conexiones, con un precio menor al del mercado privado.
- Las políticas de equipamiento, nacieron incluso antes que el programa Conectar Igualdad fuera lanzado a nivel nacional. Se entregaban Tablets o netbooks a diversos grupos poblacionales.
- Para el uso y aprovechamiento y, acompañando a las políticas de entrega de equipamiento, se implementan otras vinculadas a la educación: desde una educación no formal que permitía, realizar trámites a distancia, con ayuda personalizada; hasta la educación formal, con el Programa Aprendo Igual, entre otros, destinado a docentes de diferentes niveles, centros de capacitación, etc., con el objeto de garantizar la continuidad de las actividades escolares en momentos de encierro.

- Con respecto a los obstáculos advertidos para el ejercicio de los derechos digitales se observa que, si bien las políticas implementadas pretenden facilitar el acceso a la conectividad y a la educación, son insuficientes: la capacidad de los equipos, la falta de mantenimiento y las escasas educaciones para su óptimo aprovechamiento hacen que esta iniciativa no logre la equidad que pretendía.

Derechos comunicacionales

- Las desigualdades que se desprenden al analizar el ejercicio de los derechos comunicacionales se relacionan con el acceso, con conflictos por el ordenamiento del espectro y con la diversidad estructural y de contenidos.
- Las zonas geográficas y los sectores sociales, son determinantes para la migración hacia la digitalización de los medios, que presenta situaciones variadas según el nivel de acceso a la conectividad, la calidad y la asequibilidad del servicio.
- En los medios cooperativos y comunitarios conviven tecnologías digitales y analógicas obsoletas, tanto en el cableado como en el equipamiento de transmisión, ya que se necesitan inversiones en tecnología, mantenimiento y personal capacitado que dificulta la cobertura de los medios en zonas

menos pobladas, en las que la conectividad no es la óptima.

- Las entrevistas dan cuenta de situaciones que incluyen prácticas ilegales que resultan conflictivas. Algunas Radios (incluso sin problemas de financiamiento) no usan la potencia que tienen declarada, lo que genera un descontrol en el espectro.
- La reconversión tecnológica simplificó la producción de contenidos televisivos, lo que permite producir una mayor cantidad de horas de televisión con el mismo personal.
- Se generalizó el streaming por radio, que en algunos casos ya se había implementado.
- Se destacaba la presencia del grupo empresarial PAYNE y su influencia en la línea editorial de un medio de larga trayectoria y asociada a una familia de gran incidencia en el poder afecta la diversidad estructural y de contenidos.

En los medios comunitarios, la preocupación por la producción local es un punto central para la definición de la identidad del medio.

Al hablar de las políticas públicas disponibles para el sector comunicacional,

- Se mencionan políticas implementadas durante la pandemia, específicamente, las que el Estado pagó la mitad de los sueldos en los canales locales, pero se advierte la inexistencia de políticas para el sector en el período estudiado.
- Se percibe a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual como generadora de desigualdad en tanto la promoción de diversidad de

medios, ya que las inversiones son dirigidas mayoritariamente hacia Buenos Aires.

- Por el compromiso social que les es inherente, algunas cooperativas han firmado convenios con productoras independientes de producción local, para mantener la diversidad y pluralidad en los contenidos.

Respecto a los obstáculos para el ejercicio de los derechos comunicacionales, se observa que:

- La concentración de la propiedad de los medios comerciales se menciona como limitante de la pluralidad y diversidad de contenidos, y afecta, además, la distribución de la pauta oficial.
- Las condiciones laborales en empresas mediáticas lucrativas, son precarias; no hay estructura de contratación formal, las y los periodistas ofrecen servicios de locación a través del sistema de facturación (monotributistas o colaboradores informales)
- Se advierte un incremento del pluriempleo, y aceptación de salarios fuera de lo establecido por convenio colectivo.
- En las pequeñas poblaciones del interior se valora la posibilidad que brindan las emisoras comunitarias en términos de acceso a la información, pero se reconocen limitaciones debido a intermitencias relacionadas con las condiciones de infraestructura y autogestión.

Derechos culturales

Desde el punto de vista de los actores entrevistados, las desigualdades relacionadas con el ejercicio de los Derechos culturales son vistas de diferentes maneras:

- La pandemia es considerada como una oportunidad para establecer o potenciar otro modo de contacto con el público, como muestras digitales y/o circuitos culturales en internet.
- En el sector comunitario la no presencialidad puso en evidencia el nivel de informalidad del sector y la precarización laboral.
- Las organizaciones de la sociedad civil, remarcan el fortalecimiento de otros lazos sociales y ampliación de funciones para cubrir servicios esenciales durante la pandemia.
- Desde el sector cultural comunitario, se destaca la demanda de articulación con el Estado; ya que en el caso del sector audiovisual es muy difícil el reclamo de una retribución económica, la simple cesión de espacios para exposición se considera apoyo suficiente. A nivel municipal (San Luis) existe sólo el espacio José la Vía, que no cuenta con curadurías eficientes.
- Se manifiesta una subestimación del público. Existen prejuicios desde gestores culturales que no ofrecen ciertos espectáculos, por no considerarlos rentables, lo que influye en el acceso a la cultura. Es necesario formar al público y darle accesibilidad.

- La formación aparece como una dimensión central para analizar las desigualdades en la producción cultural. Desde la Secretaría de Cultura de San Luis, apuntan a la desprofesionalización y amateurismo, con excepción de la Danza.

Respecto a las Políticas culturales se advierte que:

- La pandemia reveló la ausencia de registros de artistas, por lo que impulsó la creación de relevamientos de artistas.
- Los municipios empezaron a hacer relevamientos culturales desde lo patrimonial.
- Desde el sector audiovisual comunitario también señalan que la pandemia fue una oportunidad para tener mayor visibilidad frente al Estado, lo cual hizo crecer la organización y la defensa del trabajo.

Esta ponencia tiene como objetivo central presentar los resultados preliminares del proyecto “Desigualdades, obstáculos y políticas en torno a derechos comunicacionales, digitales y culturales en la provincia de San Luis”, los cuales muestran que las desigualdades en el ejercicio de los derechos digitales, comunicacionales y culturales, en San Luis, persisten y se relacionan con tramas de desigualdades de otras índoles. Aunque se identifican políticas e iniciativas que han ampliado oportunidades de acceso, participación y producción, se evidencian también límites estructurales vinculados a las brechas territoriales, la concentración de recursos, la precarización laboral y las dificultades para garantizar una participación plena y equitativa.

En este escenario, el rol del Estado y de las organizaciones sociales continúa siendo central para disputar sentidos, ampliar derechos y construir condiciones que permitan una democratización efectiva de la comunicación, la cultura y el acceso a las tecnologías. Estos resultados son el puntapié inicial para seguir pensando y analizando las desigualdades, obstáculos y políticas en materia de derechos. Se trata de propiciar, desde las universidades, el debate y la acción con perspectiva de derechos.

Referencias:

- Bizberge, A., y Segura, M. S. (2020). "Los derechos digitales durante la pandemia COVID-19 en Argentina, Brasil y México". *Revista de Comunicación*, 19(2), 61-85. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1684-09332020000200061&script=sci_arttext.
- Segura, M. S., Longo, V. y Fernández, C. (2023). *¿Cómo estudiamos las desigualdades comunicacionales, culturales y digitales? Enfoque teórico-metodológico*. RAICCED. <http://raicced.wordpress.com>.

Meritocracia del deseo

Genocidio y pedagogía Cis

Fede Buccio Lima

fedelunaticx@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza

Ha sido a partir de nuestra experiencia docente, militante, académica, artística y afectiva en el acompañamiento de infancias, adolescencias, y adultxs, y los modos en los que hemos sido acompañadxs, que consideramos tejer los hilos conceptuales “genocidio travesti-trans” “meritocracia del deseo” y “epistemología Cis” para una crítica a la pedagogía dominante.

En nuestra tesis “Teorías Trans-Travestis. Perspectivas críticas sobre Estado y Escuela” del 2022, trabajamos sobre la Escuela como aparato ideológico de Estado que produce “...aquellas anormalidades que habría que identificar, señalar, encapsular, normalizar o bien expulsar en el caso de que no fuera posible su asimilación a un proyecto que tendería a borrar las diferencias” (Nacho Alonso, 2018:18). Aquí dimos cuenta de posiciones que a modo de grietas nos permiten propiciar tiempos-espacios donde aparezca el gerundio estar siendo, la justicia epistémica, la comunidad como lugar de encuentro, la nostredad como apertura, la genealogía como memoria afectiva, las infancias y adolescencias como contranarrativas. A su vez destacamos el lugar del desarraigo (desde la fuga hasta la expulsión, y la valorización de los saberes contruidos a distancia de los centros

gravitacionales del Estado/Mercado) y de la ternura (ese afecto transgeneracional que permitió a niñxs/ adolescentes travestis sobrevivir al genocidio, ese tejido de carnavales y poesía, ese derecho a explorarse/reinventarse en el viaje inútil del arte que estamos siendo).

En esta línea para tejer producciones trans-generacionales en tiempos-espacios no lineales y complejos recurrimos al concepto de Genealogía como “...acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales... que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales” (Foucault, 2007:18), al mismo tiempo que “...debe conducir la lucha justamente contra los efectos de poder de un discurso considerado científico” (p.19). Y sugerimos que estábamos en presencia de una ruptura epistemológica intraducible, cuyo punto de inflexión fue la ley de identidad de género -su agrietamiento institucional- y esta limitación de traducción está ligada al campo epistemológico dominante desde el cual se ve/lee: el Cis-heterosexual. Para lo cual definimos este campo a través de lo que muchas producciones travesti-trans han tejido (articuladas a la genealogía marica, torta, de luchas territoriales, de madres y abuelas de

Palabras clave:

Travestis - Genocidio - Pedagogía

plaza de mayo, hijxs, y alianzas estratégicas como universidades, sindicatos, partidos), destacando el proceso histórico a través del cual se ejerce el disciplinamiento de niñxs y adolescentes correlativo a los procesos de patologización, criminalización y asimilación de un supuesto sujeto de identidad determinada y determinable. Este proceso opera a través del tutelaje de un origen supuesto (“ese lugar” desde el cual supuestamente venimos), y de un destino normativo (“ese lugar” al que deberíamos llegar), modo de funcionamiento condensado en el concepto “teleología Cis”, y que nos ha permitido una crítica desde las infancias trans y contra el adultocentrismo (y la pretensión de producir adultos funcionales), desde la diáspora migrante contra la ciudadanía racial (y la pretensión de un blanqueamiento-explotador), desde el trabajo sexual contra la policía del deseo (y la pretensión de purificación de los afectos), desde el territorio contra el extractivismo de los bienes comunes (y la pretensión de un progreso a toda costa).

En este sentido recurrimos al protagonismo infantil como paradigma que tiene en cuenta la “subalternidad y desigualdad de poder” de niñxs y adolescentes, reconociéndolxs como “sujetos de derecho, sujetos económicos, sociales y sujetos políticos” (Piotti, 2019:57) frente a sus representaciones como “ser peligroso/a”, “edad dorada”, “recurso o capital humano para el futuro”, y con “ciudadanía limitada y decidida por adultas/os sin su participación” (p.56). De esta manera señalamos que la competencia por los lugares disponibles es el campo de batalla a través del cual se despliega la ideología dominante, y que no puede abstraerse de las relaciones sociales históricas

que producen tal configuración epistemológica, no podemos hablar de terapias de conversión, de extorsión familiar afectiva, amor romántico, explotación laboral y sexual, de coaching ontológico, de individualismo, sin tomar en cuenta las relaciones de determinación del todo estructurado y la lucha de clases que lo atraviesa.

Es aquí donde el genocidio travesti-trans se presenta como nudo principal, y se articula con el de la última dictadura militar y el genocidio sobre pueblos originarios. En esta línea frente al nacimiento travesti-trans a través de la exposición comunitaria de lo capaz de la violencia colonizadora, racista, capitalista y del pensamiento heterosexual, sostener que no se nace en nuestro transfeminismo latinoamericano comprende un giro hacia el no identitarismo como gerundio humano, para des-cubrir la historia de las interpelaciones que solicitan tal o cual certificación humana, cómo se produjo esta relación social de dominación, porqué, a qué intereses sirve, y si es parte de nuestro horizonte de sentidos.

En otras orillas desarrollamos el concepto de terapéutica cis para dar cuenta de las operaciones de amortiguamiento del conflicto social que invisibiliza el genocidio travesti-trans, y en particular la ilusión del bienestar cuando “eso” interior y “eso” exterior coinciden, cuando el sacrificio de purificación sea recompensado, operación que hace de este equilibrio el trabajo explotado para la negociación de la propia existencia. Así, el trabajo forzado se vincula con la pedagogía cis en tanto disciplina de los cuerpos y del tiempo, donde incluso el ocio, el cuidado y la imaginación son capturados o desvalorizados, donde el trabajo de

cuidados, doméstico y afectivo, son explotados, extractivizados, desvalorizados, clandestinizados.

Nuestra genealogía crítica en las fugas del esencialismo, biologicismo, y la individualización neoliberal de cada cual en su casillero, buscamos delimitar las dimensiones del sujeto interpelado por la epistemología Cis: la ilusión de una exterioridad determinada por la pregunta ¿Hay, en los mecanismos de asignación, un lugar para mí? Y la ilusión de una interioridad determinada por la pregunta ¿Es mi identidad correspondiente con la asignada al nacer? Ambas permiten el movimiento circular de la ideología definida como exploración infinita del sujeto sobre la validez de su identidad y, ampliación infinita de los lugares disponibles por parte de los mecanismos de asignación para la identidad emergente del sujeto interpelado.

Estas definiciones se apoyan en lo invisibilizado de la violencia adultocentrista/capacitista en los procesos de domesticación/disciplinamiento. La pedagogía Cis toma forma en los mecanismos de reproducción social que el aparato escolar despliega, como el aprendizaje forzado del concepto hegemónico de trabajo, expresado en la obligatoriedad de la presencia de un público cautivo que debe adaptarse a normas y expectativas para la competencia meritocrática de producción de resultados diseñados institucionalmente, como evaluación constante del sujetx.

Aquí las teorías del desarraigo nos dan una aproximación a las experiencias de exclusión y expulsión por parte del sistema educativo como amenaza transversal a todxs quienes atraviesen dichas instituciones desbordando sus fronteras.

No se trata sólo de la validación que una autoridad pedagógica tiene sobre tal cuerpo, deseo e identidad, ni de la amenaza de castigo del tipo reformatoria, sino que la propia operación de rendir como horizonte de sentido hace de la interpelación del sujetx de aprendizaje y de su deseo, una pretensión de homogenización, como falsa alfabetización de un lenguaje cuyo movimiento está prohibido, incluso como arquitectura Cis-heterosexual de la currícula, de los edificios, los baños, los salarios. La normalización de lo posible en el encuentro con otrxs, y la relación afectiva con la propia identidad atravesada por fronteras de género, clase, raza, son algunas de las consecuencias de este aparato como en su estructura jerárquica de decisión, la precarización de la comunidad docente y no-docente, la disposición de espacios de aprendizaje, de castigo, de recreo, de rituales. Es así que los cuerpos-campos de batalla que transitan estos espacios no cuentan con posibilidades de participación en las decisiones que lxs afectan y que ponen en juego sus deseos e identidades.

Aquí consideramos que el proyecto de homogeneización de un sujetx de aprendizaje es análogo al de homogeneización del sujetx de ciudadanía, es decir, de borramiento de sus identidades políticas como anulación del conflicto social para la reproducción de las relaciones de dominación. Lo cual nos lleva a profundizar en un tokenismo pedagógico, donde cauces pre-establecidos para la meritocracia del deseo como supervivencia del más apto pueden dimensionarse como recreos y recompensas del régimen de trabajo de aprendizaje forzado. Tras este recorrido

retomamos el binario exclusión/inclusión como mecanismos de formación y reclutamiento de un sujeto disponible para la explotación laboral y sexual. Y profundizamos en la crítica a la necesidad del tránsito institucional y su lógica competitiva por obtener títulos habilitantes para la transformación de las propias condiciones de vida, es decir la profundización de la puesta en cuestión a la meritocracia del deseo como horizonte de sentidos de la competencia por los lugares disponibles e identificables.

Aquí destacamos la puesta en juego de las producciones y sus tejidos en tanto justicia epistémica, donde la política puede ser conceptualizada como autodefensa por la tensión advertida en la normativización de la política tradicional, en particular respecto a sus cauces predeterminados para la participación ciudadana. Las producciones analizadas lejos de moverse por cauces contruidos de antemano para su tránsito, los desbordan, los rodean, los destruyen, los imaginan, los recrean. Se trata de una cartografía deseante, una errancia enfermiza, la herencia fabulativa, mutable, la locura, el desarraigo, la ternura.

De manera que la figura de una crianza que tenga el derecho a decidir sobre su propio cuerpo-campo de batalla significa que tendrá tanto derecho al territorio, a la salud integral, la vivienda, el placer, el buen vivir, como el derecho a la imaginación, cuyo nudo teórico comprende el derecho a la identidad y la posibilidad del deseo propio. Así toma relevancia en el tejido de archivo de memorias y afectos, de testimonios de las batallas, heridas, desencuentros, silencios, la crítica a una teleología

Cis que señala como único punto de llegada del deseo el sostenimiento de las relaciones sociales de producción y reproducción, su imposibilidad de transformación, su inevitable adaptación. Dicha operación hace de las luchas por el deseo propio y el derecho a la identidad relaciones agónicas frente a la violencia estructural, es decir, trabajo no-pago para la negociación de la propia existencia. En esta línea Marlene Wayar pregunta “¿Qué es Trabajar?” (2019, p.14) y profundiza la grieta travesti como lucha de clases, donde la cuestión del cuerpo puesto a negociar y del deseo situado y sitiado en relaciones sociales de explotación, se ligan a la historia la del genocidio trans-travesti y la meritocracia del deseo. Es en este sentido que en el podcast mendocino Transplaning manifiestan:

¿Qué es el tiempo libre? ¿A partir de qué se define que un tiempo es libre o no?... un momento, que se usa para actividades que nos proporcionan placer y se supone que están fuera del concepto de 'trabajo'... donde no estás generando nada, ninguna ganancia, más que la ganancia propia de, sentir placer, satisfacción con lo que estás haciendo... Nos quitan hasta el ocio. (2021)

Y siguiendo a la Marlene nos advierte “...aunque vos hayas perdido toda tu vida trabajando mil horas, no lo hagas con tus hijas y tus hijos” (2019, p.99).

Aquí tanto la experiencia prostitutiva, la autodefensa, las propias deserciones de niñxs y adolescentes del mandato familiar, tejen una historia de organización del movimiento travesti-trans que condensa una perspectiva política de la estructura social, y estrategias comunitarias de resistencia, de visibilización, de corazas, de camuflajes, de

ocupación, de nombrar y nombrarse, de recordar, de vulnerabilidad y nostredad, haciendo del tejido genealógico un cuarto propio para el sostenimiento de un movimiento que desborda el Estado-adultocéntrico como centro gravitacional de reconocimiento. Es nuestra ciencia ficción en la que aproximarnos a una crianza de la palabra/poesía como resistencia al borramiento nos lleva a afirmar que no es imaginable la desaparición de todxs lxs cuerpxs y todxs los deseos travestis en todxs lxs tiempos-espacios posibles, como nudo de partida.

Y es tanto la pandemia como la Tercer Guerra Mundial lo que las producciones vienen advirtiéndolo (lo mismo hicieron con la segunda, la primera, y las anteriores), como así el coyuntural ascenso fascista que amenaza una y otra vez con dar su golpe final, que se puede traducir como: un nuevo ciclo de cinco siglos de quema de cuerpos/saberes travestis. Nuevamente advertimos en tanto llamamiento respecto a la epistemología Cis, donde el sujeto aparece de la nada marginalizadx y es incluidx a una hegemonía como nadie. Alfabetizadx en el lenguaje Cis para silenciarlx.

Referencias:

Wayar, M. (2019). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Argentina: Muchas Nueces.

Paz episémica frente a violencias emergentes

Modelo multidimensional de paz, responsabilidad en la producción de conocimiento científico y tecnología para la construcción de sociedades democráticas

Maria del Sol Sciorra

smariadelsol@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Este trabajo se configura como un ensayo teórico-reflexivo construido desde la articulación entre la práctica profesional en mediación, la experiencia institucional universitaria y la formación jurídica, con el propósito de ampliar los marcos conceptuales de la Cultura de Paz frente a los desafíos contemporáneos de los Derechos Humanos y las tecnologías emergentes, desde una perspectiva multidimensional y transversal, orientada a repensar el papel de la producción de conocimiento en la construcción de sociedades democráticas, justas y sostenibles.

La humanidad atraviesa una etapa histórica caracterizada por una paradoja estructural: nunca antes existió un desarrollo científico y tecnológico tan avanzado, y sin embargo persisten profundas desigualdades, violencias estructurales, exclusión y deterioro ambiental. Esta tensión obliga a revisar críticamente qué entendemos por paz y cuál es el papel del conocimiento en su construcción.

Los estudios para la paz han permitido ampliar la comprensión clásica de la paz como mera ausencia de guerra. Desde la noción de violencia estructural propuesta por Johan Galtung (1969), la paz comienza a comprenderse como un fenómeno

complejo vinculado con las condiciones reales de justicia y dignidad. Posteriormente, la teoría de la paz imperfecta desarrollada por Francisco Muñoz (2001) profundiza esta mirada al entender la paz como un proceso dinámico e inacabado.

La hipótesis central de este trabajo se enfoca en que la paz debe comprenderse como una construcción (Paz activa) y como condición estructural, relacional, institucional y epistemológica de la existencia humana

Desde esta perspectiva, se desarrolla un modelo integrado por cuatro dimensiones interdependientes: Paz Existencial (condiciones psicológicas, sociales y ambientales necesarias para el desarrollo digno de la vida humana), Paz Relacional (aborda la calidad de los vínculos humanos, la comunicación, la cooperación y la transformación constructiva de conflictos), Paz Institucional y Social (comprende estructuras jurídicas, políticas y sociales que organizan la convivencia y garantizan derechos) y por último Paz Epistémica.

Como aporte innovador, se incorpora una categoría ausente en modelos clásicos: Paz Epistémica, entendida como la dimensión que problematiza la función de las ciencias, las universidades y la

Palabras clave:

Cultura de Paz - Derechos Humanos

Inteligencia Artificial

producción de conocimiento en la configuración de condiciones sociales de paz o violencia (incluye la investigación, la innovación tecnológica, ética, comunicación científica, etc.)

Siguiendo la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009), se parte de la premisa de que todo conocimiento produce realidad social y que ningún paradigma epistemológico es completamente neutral. En este sentido, las ciencias pueden contribuir tanto a ampliar derechos como a reproducir desigualdades, exclusiones y formas de dominación. Asimismo establece prioridades, orienta decisiones políticas y modela estructuras de organización social. Es decir toda disciplina científica posee capacidad transformadora.

En contextos contemporáneos atravesados por discursos de odio, polarización social, regresividad democrática y expansión del tecnocapitalismo, resulta imprescindible revisar las epistemologías organizadoras de la producción científica y tecnológica.

La paz y los Derechos Humanos no pueden pensarse hoy al margen de las transformaciones epistemológicas y tecnológicas que atraviesan nuestras sociedades. Los abordajes científicos críticos, interdisciplinarios y humanísticos se encuentran actualmente tensionados por la expansión de discursos de odio, prácticas violentas, polarización extrema y procesos de regresividad democrática que buscan debilitar la pluralidad de voces, la autonomía universitaria y la producción de conocimiento comprometida con valores universales.

En consecuencia este trabajo plantea articular aportes de estudios para la paz, Derechos Humanos, epistemología crítica y ética tecnológica para promover un nuevo paradigma de responsabilidad científica orientado a fortalecer la convivencia democrática.

La Cultura de Paz, tal como ha sido promovida por la UNESCO bajo el impulso de Federico Mayor Zaragoza, encuentra aquí una ampliación conceptual: no solo debe orientar prácticas sociales e institucionales, sino también debe procurar que la producción de conocimiento y el diseño tecnológico, se desarrollen en el marco de su paradigma.

Desde esta perspectiva de Paz Epistémica se propone un decálogo orientador para una práctica científica comprometida con la Cultura de Paz, basado en diez principios fundamentales: dignidad humana, prevención del daño, inclusión, transparencia, justicia social, responsabilidad institucional, cooperación, sostenibilidad, pensamiento crítico y evaluación ética previa.

Profundizando particularmente en la relación entre tecnología, sistemas inteligentes e Inteligencia Artificial, se propone la noción de Paz Tecnológica como derivación aplicada de la Paz Epistémica.

La Paz Tecnológica se define como el análisis ontológico y la orientación ética, jurídica y social en el diseño, desarrollo e implementación de sistemas tecnológicos hacia la ampliación de derechos, la reducción de desigualdades, la transparencia algorítmica, la inclusión digital, la justicia social, la cooperación, la sostenibilidad, la prevención de nuevas formas de violencia estructural o

epistemológica y esencialmente la protección de la dignidad humana.

El concepto de Paz Tecnológica amplía este debate hacia las nuevas formas de violencia emergente mediadas por tecnologías inteligentes. Los sistemas algorítmicos y de Inteligencia Artificial no son ajenos a estas dinámicas: pueden amplificar discursos de odio, consolidar sesgos, reproducir desigualdades y automatizar procesos de exclusión bajo apariencias de objetividad técnica. En este sentido, analizar la ontología técnica de los sistemas de IA se vuelve una herramienta concreta para anticipar riesgos autoritarios y prevenir nuevas formas de violencia estructural y simbólica.

Así la noción de Paz tecnológica, encuentra un nuevo espacio de materialización concreta: el estudio de la ontología técnica de los sistemas de IA. Es decir analizar y estudiar con fines de implementación institucional el modo en que dichos sistemas definen, clasifican y representan la realidad.

Desde una perspectiva jurídica y humanitaria, toda ontología informática constituye una decisión ética previa, ya que allí se determina qué variables existen, qué categorías son relevantes y cómo se conciben las personas, las conductas, las capacidades y las relaciones.

Los sistemas algorítmicos participan crecientemente en la producción, validación y circulación del conocimiento, así como en decisiones vinculadas con educación, salud, justicia y administración pública. Por ello, la pregunta no puede limitarse a qué pueden hacer estos sistemas, sino qué tipo de humanidad y qué formas de convivencia contribuyen a construir.

La Inteligencia Artificial ya no puede ser comprendida únicamente como una herramienta tecnológica más, sino como un verdadero cambio de época y de paradigma que transforma profundamente la producción de conocimiento, el trabajo, las relaciones sociales, la toma de decisiones y la propia comprensión de lo humano.

Por ello, la discusión sobre implementación de IA debe ir más allá de cuestiones operativas o de eficiencia tecnológica. La ontología técnica debe analizarse en diálogo con la ontología ética, filosófica, humana y jurídica, especialmente en instituciones públicas comprometidas con los Derechos Humanos.

Aquí cobra especial relevancia el principio de responsabilidad formulado por Hans Jonas (1979), según el cual toda acción tecnológica debe considerar sus consecuencias futuras sobre la vida humana.

En términos operativos, este marco propone que universidades, organismos públicos y espacios de producción científica incorporen instancias preventivas de evaluación epistemológica y ontológica de las tecnologías emergentes, especialmente de los sistemas de Inteligencia Artificial, como herramienta para anticipar impactos, prevenir nuevas formas de violencia estructural y fortalecer la construcción democrática.

Analizar críticamente la ontología técnica de los sistemas de IA se vuelve una acción concreta de defensa de Derechos Humanos. Lo que una máquina clasifica, reconoce o invisibiliza no es una decisión neutral: allí se juega la posibilidad de reproducir estereotipos, discursos de odio, consolidar

prácticas autoritarias o limitar el reconocimiento de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, la regulación de las arquitecturas algorítmicas y la incorporación obligatoria de principios éticos, humanitarios y de transparencia se presentan como herramientas preventivas para proteger la convivencia democrática y evitar la consolidación de nuevas formas de violencia automatizada.

Conclusiones

La paz en el siglo XXI implica entonces no solo transformar relaciones e instituciones, sino también revisar críticamente los paradigmas de conocimiento y las arquitecturas tecnológicas que están modelando el futuro. La Paz Epistémica y la Paz Tecnológica emergen así como herramientas conceptuales indispensables para orientar la construcción de sociedades más justas, democráticas, sostenibles y humanamente responsables.

La propuesta de Paz Epistémica y Paz Tecnológica se inscribe de manera directa en los desafíos planteados por el eje 5, en tanto parte de reconocer que las violencias contemporáneas ya no se expresan únicamente en formas físicas o institucionales tradicionales, sino también en dimensiones simbólicas, discursivas, epistemológicas y tecnológicas. Los discursos de odio, la desinformación, la polarización extrema y la estigmatización de minorías encuentran hoy en los sistemas digitales y algorítmicos nuevos canales de

reproducción, amplificación y legitimación, muchas veces invisibilizados bajo lógicas de aparente neutralidad técnica.

Así se propone edificar un nuevo paradigma civilizatorio conducente a repensar el papel de las ciencias, las instituciones y la humanidad en la construcción consciente y activa del futuro y de sociedades más sostenibles y justas, adaptando conocimientos y epistemologías a los tiempos que se viven.

Referencias:

- Galtung, J. (1969). "Violence, peace, and peace research". *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. UNESCO.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

¿Cuáles son los principales desafíos del MONUUNQ?

Valentin Victoriano Blasco Dabadie

valenvictoriano@gmail.com

Soledad Vanina Rosas

Solerosas14@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires

Palabras clave:

MUN - MONUUNQ - Educación

Multilateralismo

Introducción

El presente trabajo analiza los principales desafíos que enfrenta el Modelo de Naciones Unidas de la Universidad de Quilmes (MONUUNQ) frente a las transformaciones del sistema diplomático internacional. El MONUUNQ constituye una propuesta de extensión universitaria que mediante la simulación de los diferentes órganos de Naciones Unidas, busca acercar a estudiantes de escuelas secundarias y primarias a la universidad pukka. El proyecto busca promover procesos de formación ciudadana, basados en el pensamiento crítico, la investigación de fundamentos, el diálogo democrático y la argumentación. En este sentido, el modelo se configura como una práctica pedagógica que trasciende el aprendizaje sólo del funcionamiento institucional de la ONU, ya que se promueven espacios de reflexión sobre los conflictos internacionales, las relaciones de poder entre Estados y los desafíos que enfrenta el sistema multilateral.

Desarrollo

Nuestro análisis parte de reconocer que las transformaciones y crisis del escenario internacional (observadas en las múltiples crisis del multilateralismo, las dificultades de la ONU para responder a conflictos recientes, el incremento de las disputas geopolíticas y el creciente cuestionamiento a los organismos internacionales) interpelan directamente a los MUN como experiencias educativas. En este sentido, el objetivo que nos planteamos es observar de qué manera estos cambios afectan el papel pedagógico del MONUUNQ y cuáles son los principales desafíos que enfrenta sostener una propuesta de tal magnitud destinada a las juventudes.

A partir del análisis de la experiencia desarrollada por el MONUUNQ y de situaciones observadas durante la última edición, identificamos cuatro desafíos centrales. En primer lugar, representa un escenario internacional cada vez más complejo evitando reproducir una visión idealizada de la diplomacia y del funcionamiento de los organismos de la ONU. En segundo lugar, promover el análisis crítico frente a discursos que cuestionan la

cooperación internacional, el multilateralismo y el valor de las instituciones democráticas. En tercer lugar, fortalecer el trabajo conjunto entre la universidad y las escuelas secundarias, entendiendo que la formación de los participantes comienza antes del desarrollo del simulacro y requiere del acompañamiento de los equipos docentes. Finalmente, generar estrategias pedagógicas que permitan problematizar los posicionamientos que los estudiantes construyen frente a los conflictos internacionales, favoreciendo la contrastación de fuentes, el contexto histórico y el respeto por la pluralidad de perspectivas.

Asimismo, el trabajo recupera experiencias e intervenciones pedagógicas realizadas durante el desarrollo del MONUUNQ para reflexionar sobre los modos en que los estudiantes participan de los debates y construyen sus argumentos. Estas observaciones nos permitieron identificar que existe una necesidad de fortalecer instancias de acompañamiento docente y espacios de reflexión posteriores a las simulaciones, con el propósito de evitar la reproducción acrítica de discursos presentes en otros ámbitos como las redes sociales y promover una comprensión más contextualidad de las diferentes problemáticas internacionales. En este sentido, las intervenciones implementadas contribuyeron a enriquecer el intercambio entre los participantes, fortalecer la fundamentación de las posiciones asumidas y consolidar el modelo como una experiencia de aprendizaje orientada a la construcción de ciudadanía democrática.

Se concluye que el principal desafío del MONUUNQ no consiste únicamente en reproducir el

funcionamiento de la Organización de las Naciones Unidas, sino en consolidarse como una experiencia pedagógica capaz de formar estudiantes con herramientas para interpretar críticamente el escenario internacional, comprender las tensiones que atraviesa el sistema multilateral y participar activamente en la construcción de una cultura democrática basada en el diálogo, la cooperación y la defensa de los derechos humanos.

Referencias

- Penhos, M. P. (2006). *Los modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del no-reconocimiento*. III Congreso de Relaciones Internacionales.
- Summa, G. (2019). "La crisis de la ONU y el desorden mundial". *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/321-crisis-ONU-desorden-mundo/>.

Extensión crítica y resistencia democrática

Aranza Gisel Morales

aranza.gmorales@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Palabras clave:

Extensión Crítica - Democracia - Derechos Humanos

Las transformaciones políticas, económicas y culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas han profundizado procesos de fragmentación social, debilitamiento de los vínculos comunitarios y expansión de discursos que promueven la competencia individual por sobre la construcción colectiva. En este escenario, caracterizado por el avance de expresiones negacionistas y discursos de odio, la defensa de los derechos humanos y de la vida democrática constituye un desafío central para las universidades públicas latinoamericanas.

En este contexto, la universidad pública continúa siendo un espacio estratégico para la construcción de ciudadanía, la ampliación de derechos y la producción de conocimientos comprometidos con las problemáticas sociales de su tiempo. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria crítica adquiere una relevancia particular al constituirse como una práctica político-pedagógica capaz de fortalecer procesos de participación social, diálogo de saberes y construcción de lo común.

El presente trabajo propone reflexionar sobre el papel de la extensión crítica como herramienta de resistencia democrática frente a los procesos

de individualización y fragmentación social que atraviesan nuestras sociedades. Recuperando los aportes de Paulo Freire (1973), se entiende que la producción de conocimientos no puede reducirse a una transferencia unilateral desde la universidad hacia la comunidad, sino que constituye un proceso dialógico, situado y colectivo, donde los distintos actores sociales participan activamente en la construcción de saberes y en la transformación de la realidad.

Las perspectivas latinoamericanas de extensión crítica han cuestionado históricamente las concepciones asistencialistas y difusionistas de la relación universidad-sociedad, proponiendo formas de trabajo basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de los saberes producidos en los territorios. En este sentido, la extensión se configura como una práctica que democratiza el conocimiento y fortalece experiencias colectivas orientadas a la ampliación de derechos. (TommasinoyCano, 2016)

La experiencia desarrollada desde la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero permite reflexionar sobre estos desafíos. En los últimos años, junto al desarrollo de proyectos extensionistas

y espacios de formación situados, la institución ha promovido procesos de articulación con organizaciones sociales, movimientos comunitarios y espacios de la economía popular mediante convenios y actas acuerdo que fortalecen vínculos de cooperación, formación e intervención conjunta.

Las articulaciones establecidas con organizaciones como el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), Vientos de Libertad, La Poderosa y otros espacios comunitarios expresan una concepción de universidad comprometida con la construcción de ciudadanía y con la democratización de los procesos de producción de conocimientos. Estas experiencias posibilitan nuevas trayectorias formativas para estudiantes y docentes, al tiempo que fortalecen la presencia universitaria en territorios donde se disputan derechos, sentidos y condiciones de vida.(Rinesi, 2015)

Asimismo, estas iniciativas permiten pensar a la universidad como una institución que, lejos de permanecer aislada de los conflictos de su tiempo, asume un papel activo en la construcción de respuestas colectivas frente a las desigualdades sociales. En diálogo con las reflexiones de Pierre Bourdieu (2008) sobre las instituciones capaces de ampliar horizontes de libertad, resulta posible comprender a la universidad pública como un espacio que contribuye a generar condiciones para la participación democrática, el pensamiento crítico y la defensa de lo común.

Se sostiene que la extensión crítica adquiere hoy una relevancia estratégica en tanto posibilita la reconstrucción de lazos sociales, la producción colectiva de conocimientos y la generación

de experiencias concretas de solidaridad y participación. Frente a contextos donde los discursos de odio buscan erosionar la empatía social y desacreditar los proyectos colectivos, las prácticas extensionistas constituyen espacios de encuentro que fortalecen la convivencia democrática y la defensa de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la universidad pública se configura como una institución comprometida con la construcción de una cultura democrática basada en la igualdad, la solidaridad y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos (Gentili, 2011) . La extensión crítica aparece así no sólo como una función universitaria, sino como una práctica política y pedagógica orientada a sostener y fortalecer los valores democráticos en contextos de creciente fragmentación social.

Bordar la memoria frente al odio digital

La experiencia del colectivo Bordando Luchas Santiago del Estero desde una perspectiva de derechos humanos

Romina Florencia Belén Sandoval

sandovalromina.abogada@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero

El 24 de marzo de 2026 amaneció con ese calor seco y denso que Santiago del Estero reparte sin piedad incluso en el otoño. Ese día decidí llevar a mi hija de once años a la marcha por los 50 años de la Dictadura Militar, ella ya lo había trabajado en el colegio, pero yo quería que lo sintiera con el cuerpo, que entendiera que la memoria no solo se estudia sino que se camina, se grita, se sostiene entre muchas manos. Era su primera vez. Para mí, una más, pero no igual a las otras.

Marchamos desde la Plaza Libertad, envueltos en el ruido, las banderas, los cuerpos apretados en la tarde caliente. En algún momento de ese río de gente me detuve porque algo estaba pasando delante de mí. Ahí vi por primera vez en persona al colectivo Bordando Luchas Santiago del Estero, que se encontraba desplegando un rollo bordado. Lo hacían despacio, con esa concentración que tienen los gestos que importan. La manta se abría entre ellas, que se dispusieron a tomarla de las manos y caminar con ella lo que restaba del camino. En esa manta estaban los nombres bordados a mano con tanto amor, los doscientos cuatro nombres de personas detenidas-desaparecidas de nuestra provincia durante la última dictadura cívico-militar.

Cuando la movilización llegó a la intersección de avenida Belgrano y Alsina, la marcha volvió a detenerse. Me puse en puntas de pie para poder observar qué la detenía, y ahí vi uno de los momentos más emocionantes de esa tarde. Las integrantes del colectivo, sosteniendo la manta bandera, acercándose lentamente hasta el edificio de lo que había sido un centro clandestino de detención, donde funcionó la SIDE (Secretaría de Inteligencia del Estado), lugar de encierro y sufrimiento de muchos compañeros y compañeras durante la dictadura. Lo que más me conmovió fue vivenciar el grito de “¡Compañeros presentes, ahora y siempre!” junto a la tela bordada que se acercaba a ese espacio cargado de historia y de dolor, condensando de manera profundamente simbólica la persistencia de la memoria colectiva frente a los intentos históricos de silenciamiento.

El último momento de la tarde fue emocionante para mí y para ellas, según sus propias palabras. Llegar a la Plaza del Maestro, donde se disponía el acto final, y poder nombrar en voz alta cada uno de los compañeros desaparecidos que estaban bordados en esa manta con infinito amor. Lo significativo que fue para ellas y para todos los presentes, ese instante, esa fecha, el bordado, los nombres, y esa

Palabras clave:

Discursos de Odio - Memoria - Bordado

plaza que los recibía como si los hubiera estado esperando cincuenta años. Fue Graciela Álvarez quien, al presentar el rollo en la Plaza del Maestro, leyó las palabras que cerraron esa tarde:

Hoy les prestamos nuestros pies, para que caminen entre nosotros, ¡nunca olvidados!

(Bordando Luchas Santiago del Estero, 2026).

Esa tarde, en esa plaza, con ese calor, con toda nuestra gente y con ese hilo sostenido por sesenta manos santiagueñas, los compañeros desaparecidos volvieron a caminar entre nosotros.

Para entender lo que viví esa tarde en la plaza hay que conocer la historia de quiénes sostenían esa manta. Todo empezó en diciembre de 2023, cuando Susana Habra convocó a un grupo de mujeres a su casa para hablar de bordados y de luchas, inspiradas en el trabajo de “Bordando Luchas de Ayer y de Hoy”, un colectivo de ex presas políticas que visibiliza las luchas de los pueblos a través del textil. Ese primer grupo pequeño ya tenía una práctica construida y una comunidad de bordado. En octubre de 2025, convocadas por el Proyecto Federal “No me olviden. 30.000 Agujas por nuestrxs Desaparecidxs”, las bordadoras santiagueñas emprendieron la tarea de bordar los 204 nombres uno por uno. “Del grupito de 8 o 10 del principio, de repente éramos 60 mujeres y algún varoncito también en el medio”, recuerda con cariño Graciela Álvarez (comunicación personal, 3 de junio de 2026). Cada mujer del colectivo podía elegir el nombre de una persona conocida y recibir también el de alguien desconocido; en ambos casos, mientras se cosía cada nombre, se buscaba

reconstruir quién había sido esa persona, cuáles habían sido las circunstancias de su desaparición, su militancia, y trayectoria de vida. De este modo, el acto de bordar te acercaba a esas historias que luego eran socializadas entre ellas. En palabras de Álvarez, “a partir de lo que te tocaba bordar, te ibas a la historia del compañero o de la compañera”.

Susana Habra y Graciela Álvarez describen algo fundamental para entender la dimensión del bordado: “el nombre pasaba por nuestras manos, y lo acariciábamos. Uno terminaba el paño y era una cosa que movía a decir: acá estás, como traerlos de vuelta” (S. Habra y G. Álvarez, comunicación personal, 3 de junio de 2026). Cuando las escuché imaginé unas manos que buscan, que tocan, que acarician un nombre sobre la tela con la misma delicadeza con que se toca lo que duele y lo que se quiere. Ese momento íntimo entre la bordadora y ese compañero que lleva cincuenta años esperando ser encontrado, como si a través del hilo fuera posible el único reencuentro, y en ese paño bordado con tanto amor, un lugar donde, por fin, descansar. Ana Teresa Martínez agrega otra dimensión: tanta era la concentración en ese compañero, en su historia, en su nombre, que el bordado colectivo se fue convirtiendo en una forma de meditación, de introspección. Leían las biografías juntas, actualizaban memorias, y cuando cada una se quedaba sola con su aguja “te concentras en esto nomas” (A. T. Martínez, comunicación personal, 3 de junio de 2026). En ese silencio compartido, el bordado era reparación.

Beatriz Giménez lo dice con una claridad que excede lo artístico: “El bordado se vincula con lo

doméstico, con lo colonial, con lo amoroso, con lo femenino. En esta instancia es una herramienta para conservar la memoria, la resistencia” (B. Giménez, comunicación personal, 3 de junio de 2026). No es casual que hayan elegido bordar y no pintar, no fotografiar. La misma práctica que la cultura patriarcal asoció a la sumisión se convierte, en sus manos, en acto de memoria y de resistencia.

No imaginé, mientras caminaba esa tarde, que ese mismo gesto tan cargado de amor y de memoria iba a despertar en otros una respuesta radicalmente distinta. Que la misma tela que para nosotros fue reencuentro, para otros sería provocación. Días después, mientras recorría las redes sociales, encontré las publicaciones que distintos diarios digitales santiagueños habían hecho sobre el 24 de marzo. Circulaban videos y fotos de ese momento que para mí había sido tan conmovedor, pero que para otros despertó una emoción radicalmente opuesta: banalización, negación, agravios a los compañeros desaparecidos y a las propias bordadoras. Las redes sociales llegaron con la promesa de que la era digital generaría por fin un espacio igualitario, donde cualquier voz pudiera circular sin depender de los grandes medios que históricamente concentraron el poder de decidir qué se veía y qué se leía. Esa promesa tuvo algo de verdad: las plataformas ampliaron la visibilidad de movimientos que de otro modo hubieran tenido escaso acceso al espacio público, y el propio colectivo Bordando Luchas es parte de esa historia. Pero el mismo espacio que amplificó su gesto de memoria fue también el que alojó, lo que encontré al seguir buscando: una publicación en Facebook del diario El Liberal, de febrero, durante la presentación

pública del rollo en Plaza Libertad, con 205 mil visualizaciones, 5.900 reacciones y más de 4.100 comentarios. Aproximadamente el ochenta por ciento reproducía expresiones de odio y entre quienes comentaban incluso había personas de otras provincias. El bordado había viajado, pero el odio también.

Para comprender el fenómeno observado se propone un abordaje en tres niveles de análisis que permiten pasar de la descripción del conflicto a la comprensión de sus efectos y de las respuestas que emergen frente a él.

En un primer nivel, desde una dimensión comunicacional y sociológica del discurso, se recupera el aporte de Ipar et al. (2022), quienes definen los discursos de odio como cualquier tipo de discurso pronunciado en la esfera pública que procure promover, incitar o legitimar la discriminación, la deshumanización y la violencia hacia una persona o grupo en función de su pertenencia a una identidad social. Torres y Taricco (2019) permiten profundizar esa definición, los discursos de odio no son manifestaciones aisladas sino prácticas sociales sistemáticas que se apoyan en una doxa preexistente, en el sentido que Marc Angenot da al término: todo aquello que circula como sentido común en una sociedad en un momento dado, lo que no necesita ser demostrado porque ya está naturalizado. El negacionismo del genocidio en Argentina no nació el día que las bordadoras desplegaron su manta; venía sedimentado en creencias y en una forma de entender el mundo donde ciertas víctimas no merecen ser nombradas y quienes las nombran

merecen ser silenciadas. En el contexto político de 2026, ese entramado encontró además una habilitación explícita que explica por qué cuatro mil comentarios y no cuarenta. Desde esa doxa se despliegan los tres tipos de discurso que Torres y Taricco (2019) distinguen: el discurso de odio en sentido estricto, que incita a actos violentos contra la vida y la seguridad de personas; el discurso discriminatorio, que destruye la dignidad ciudadana y el derecho a ser reconocido como sujeto pleno; y el discurso hostigador, que busca impedir o limitar el uso de la palabra en el espacio público a través del acoso. Los tres estuvieron presentes y los tres vulneraron derechos concretos: el derecho a la memoria, a la verdad, a la no discriminación y al ejercicio igualitario de la ciudadanía digital.

Sin embargo, describir el funcionamiento de los discursos de odio no alcanza para comprender del todo el fenómeno ni sus efectos. Por ello, en un segundo nivel de análisis, desde una dimensión antropológica y pedagógica, Rita Segato (2018) aporta las herramientas para leer ese daño en su profundidad. La autora define las pedagogías de la crueldad como todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, esto es, a desensibilizarse ante el sufrimiento del otro y a naturalizar la violencia. Los cuatro mil comentarios son exactamente eso: una práctica colectiva de desensibilización que entrena en negar, en burlarse, en tratar como cosa lo que fue vida. Segato (2018) sostiene además que en el mundo contemporáneo coexisten dos proyectos históricos en tensión: el proyecto histórico de las cosas, orientado a la acumulación y funcional al capital, que produce

individuos que terminan convirtiéndose ellos mismos en cosas; y el proyecto histórico de los vínculos, orientado a la reciprocidad, que produce comunidad. La pedagogía de la crueldad trabaja en la dirección del primero. El círculo de mujeres con agujas e hilo pertenece al otro, no como metáfora sino como práctica concreta: sentadas en torno a una mesa, bordando nombre por nombre, reproducen lo que Segato llamaría una tecnología de sociabilidad, una forma de estar en el mundo que invierte en la permanencia del vínculo. Y porque pertenecen a proyectos históricos distintos e incompatibles, no puede haber neutralidad entre ellos.

En un tercer nivel de análisis, desde una dimensión jurídico-política, Daniel Feierstein (2007) aporta las herramientas para nombrar lo que esos comentarios producen más allá del insulto: la realización simbólica del genocidio. Feierstein sostiene que el genocidio no termina con el último asesinato sino que se completa en las prácticas sociales que niegan lo ocurrido, que borran a las víctimas del relato colectivo y que impiden que su memoria sea reconocida como parte de la historia común. Cada negación, cada burla, cada agravio a las bordadoras fue un acto de borramiento: una segunda desaparición, ahora digital, ahora masiva, ahora con 205 mil testigos. Desde la perspectiva de los derechos humanos esto tiene un nombre preciso: vulneración del derecho a la memoria, a la verdad y a la no repetición, derechos que el Estado argentino tiene la obligación de garantizar.

Sin embargo, ni Feierstein y Rafecas (2017) ni Torres y Taricco (2019) encuentran una respuesta suficiente en la criminalización. Frente al negacionismo y los

discursos de odio, sostienen que la disputa es ante todo política, cultural y argumentativa: requiere ampliar las condiciones de participación, fortalecer la educación en derechos humanos y habilitar formas colectivas de réplica que respondan con más memoria y más presencia, no con menos palabra. En ese punto, el bordado deja de ser únicamente una práctica estética o afectiva para convertirse en una intervención política que disputa sentidos allí donde el daño intentó producir silencio.

Esa eficacia tiene rostro y tiene escena. El 8 de marzo, antes de que el rollo estuviera terminado, las bordadoras colgaron en el Centro de Convenciones Fórum solo los paños correspondientes a las mujeres desaparecidas. Graciela Álvarez recuerda lo que pasó: “empezó a aparecer gente, y la gente empezaba a reconocer nombres”, “esta era mi tía”, dijo alguien, y se acercó y la tocó. “Mi alumna”. “Mi compañera de escuela”. Fue, en sus palabras, “un encuentro íntimo y de restauración” (G. Álvarez, comunicación personal, 3 de junio de 2026). Meses después, en Buenos Aires, el rollo llegó a una escuela primaria. Susana Habra cuenta que los niños de primer grado lo estiraron entre sus manos, miraron los nombres bordados y dijeron asombrados: “¡son un montón!” Las maestras les explicaban que esos eran solo los de Santiago del Estero, que se imaginaran los de todo el país. Y los niños respondían: “¡qué malos esos hombres!” (S. Habra, comunicación personal, 3 de junio de 2026).

Esos dos momentos permiten pensar el bordado como lo que Segato (2018) llamaría una contrapedagogía en acto. Frente a una pedagogía de la crueldad que produce distancia,

desensibilización y acostumbramiento al sufrimiento ajeno, el bordado parece operar en sentido inverso, cada puntada recuerda que detrás de cada desaparecido hubo una persona, una familia, una compañera, una alumna. Y que esa dimensión humana importa.

Frente a cuatro mil comentarios de odio, no esperaron que ningún algoritmo las protegiera, que ninguna ley las amparara, que ninguna plataforma moderara lo que circulaba. Siguieron y siguen bordando. Y en ese gesto, tan pequeño y tan enorme a la vez, está la respuesta más poderosa que este trabajo encontró. Porque como dice el Indio Solari, “en la resistencia está todo el hidalgo valor de la vida”. Las bordadoras lo saben con las manos, con el hilo, con la tela, con los nombres que no van a dejar desaparecer otra vez. Porque las generaciones que vienen van a seguir bordando el hilo que cose la memoria, que cose la historia, que cose la ternura, que cose el amor. Porque Nunca más.

Referencias

- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D., Rafecas, D., Barletta, A. M. y Cruz, V. (2017). “Panel ‘Genocidio y negacionismo. Disputas en la construcción de la memoria’: Acto inaugural mes de la memoria”. *Aletheia*, 8(15). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8240/pr.8240.pdf.
- Ipar, E., Villarreal, P., Cuesta, M. y Wegelin, L. (2022). “Dilemas de la esfera pública digital: discursos de odio y articulaciones político-ideológicas en Argentina”. *América Latina Hoy*. <https://doi.org/10.14201/alh.27755>.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Torres, S. y Taricco, V. (ed.) (2019). *El límite democrático de las expresiones de odio*. TeseoPress.

La justicia social como robo aberrante

Guillermo Munné

guillermomunne1@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras clave:

Precarización - Derechos - Trabajadoras/Es

Durante 2026 la legislación argentina ha sufrido un notorio cambio. Mediante un brevísimo trámite parlamentario se aprobó como Ley 27.802 el proyecto de reforma laboral impulsado por el gobierno de Javier Milei. El extenso cuerpo normativo se presenta como “Ley de modernización laboral”. Contrariamente a esta nominación propagandística, las consecuencias jurídicas efectivas de sus disposiciones no se orientan por una actualización de nuestro derecho del trabajo que mejore la protección de los derechos de trabajadoras y trabajadores según las condiciones presentes de la formación socioeconómica argentina y de su inserción en la economía mundial. La presidencia de Javier Milei, enrolada en una concepción “anarcocapitalista”, en realidad ha conseguido la aprobación de una reforma laboral que regresivamente incrementa las condiciones de desigualdad entre empresas empleadoras y trabajadoras/es. La normativa fortalece la capacidad de imposición de las pretensiones empresarias, disminuye su responsabilidad en la satisfacción de derechos fundamentales e intensifica la competencia entre trabajadoras/es por obtener o no perder un empleo.

Flexiexplotación laboral en la gobernanza paleoliberal

La crisis del petróleo de 1973 estrechó las posibilidades de continuidad del fordismo como modelo de acumulación predominante en las economías capitalistas. La cuadruplicación del precio del crudo dejaba atrás un largo período de desarrollo occidental basado en la amplia disponibilidad de combustible fósil a bajo precio. Se desmoronó una de las bases de la etapa de prosperidad material y mejora de la calidad de vida que Eric Hobsbawm denominó “edad de oro”, fechada entre 1945 y 1973 (1999:18 y ss.), durante la cual los países centrales del capitalismo, y varios de los periféricos, verificaron un crecimiento económico sin precedentes con bajo desempleo, larga estabilidad de las carreras laborales y expansión de los derechos sociales.

El ascenso de gobiernos de derecha y la acción renovada de organismos internacionales como el FMI y el Banco Mundial difunden, entonces, un conjunto de medidas que conforman una visión política dominante desde entonces: fuerte desregulación internacional de los factores

económicos, intensa circulación de los flujos financieros y facilitación de la fragmentación, descentralización y deslocalización de los procesos productivos. Las tecnologías informáticas y comunicativas permitirán la coordinación con inmediatez de segmentos productivos geográficamente distantes y los desarrollos tecnológicos incrementarán también la robotización de las tareas con supresión de antiguos oficios y categorías laborales.

Corrientes hasta entonces marginales del pensamiento económico pasan a nutrir las fundamentaciones racionalistas y matematizadas de los beneficios generales que traerá volver más atrás del desarrollo del Estado social. La escuela austríaca, el ordoliberalismo, el anarcocapitalismo y la escuela de Chicago pasan a nutrir el pensamiento y vulgata dominante según los cuales la expansión de asuntos sociales regidos por mecanismos competitivos de mercado produce el avance de la libertad individual y la mejora de la calidad de vida.

Sociodicea conservadora llamaba Pierre Bourdieu a estos modelos de racionalización matemática de las más rancias ideas de las más rancias patronales (Boudieu, 1999). Si bien A. Rüstow tuvo éxito en la propuesta de nominar estas ideas como “neoliberalismo”, caracterizarlas como paleoliberalismo puede dar cuenta mejor de su falta de novedad y su pretensión de retroceder los marcos regulatorios de las relaciones de trabajo lo más próximamente posible a las épocas precedentes al constitucionalismo social iniciado por la Constitución de México de 1917.

Los efectos consolidados de estas políticas transnacionalizadas conformaron una gobernanza de los capitales más concentrados cuyas notas más salientes son: la preponderancia de la valoración financiera sobre la productiva, el endeudamiento de países periféricos, la transformación de los derechos sociales en materia de negocios financieros, la fuerte injerencia de los organismos financieros internacionales y la sucesión de crisis regionales y de valor de monedas nacionales (Munné, 2006:220 y ss.).

Esta concepción hegemónica de políticas públicas propone combatir el desempleo aumentando la competitividad dentro del mercado de trabajo y favoreciendo la eficiencia en el gerenciamiento empresarial mediante la llamada flexibilidad laboral. Los sistemas de protección del derecho del trabajo son denunciados como rigideces que distorsionan los estímulos a la competencia en el mercado de trabajo entre trabajadoras y trabajadores y provocan ineficiencias en el desempeño de las empresas que atentan contra su crecimiento. La oposición “flexibilidad/rigidez laboral” caracteriza como suavización regulatoria al programa paleoliberal de reforma del derecho del trabajo y deja en penumbras el endurecimiento de las condiciones de trabajo y la férrea conducción gerencial a la que se somete a las personas trabajadoras en un sistema de flexiexplotación.

Dictaduras genocidas del cono sur pioneras de la “libertad” financiarizada

Las primeras aplicaciones del programa paleoliberal de remercantilización de la vida social estuvieron a cargo de la dictadura comandada desde el 11-9-1973 por Augusto Pinochet en Chile y la comandada desde el 24-3-1976 por Jorge Rafael Videla en Argentina. Seguidamente tendrán un impulso más globalizante con el ascenso de Margaret Thatcher al gobierno del Reino Unido en 1979 y de Ronald Reagan como presidente de Estados Unidos en 1981.

Apenas concretada la usurpación total del poder estatal, la dictadura de Videla impuso en Argentina una amplia reforma de la Ley de Contrato de Trabajo mediante el dispositivo dictatorial 21.297 del 23-4-1976. Desde entonces no hubo otra intervención tan masiva sobre el derecho del trabajo de nuestro país hasta la reciente aprobación de la Ley 27.802, que se constituye así en su principal continuación, en la más destacada secuela de aquella quita “modernizadora” de derechos laborales que impulsaron las empresas concentradas representadas por Martínez de Hoz.

La intervención sobre la LCT dispuso retrocesos respecto del salario, las posibilidades de defensa frente al poder disciplinario, las indemnizaciones y la participación sindical. Al mismo tiempo se iba adoptando la normativa que produjo una reestructuración profunda de la economía argentina dejando atrás la lógica de la valoración productiva hacia una predominancia especulativa financiera.

Los despidos, la precarización, el abultamiento de las villas de marginalidad, el temor a comprometerse con acciones colectivas, la emigración forzada, la censura y la autocensura son constituyentes del programa genocida de regeneración de la sociedad argentina. “No te metás” y “hay que llegar a fin de mes” son las máximas que definen los horizontes de la vida reorganizada por el proceso dictatorial con efectos que se han prolongado mucho más allá del 10-12-1983.

La justicia social como robo aberrante

Al celebrar el resultado de los comicios que lo consagraron como presidente, Javier Milei anunció que se ponía fin a esa aberración llamada justicia social que es injusta tanto por producir una desigualdad ante la ley como por estar precedida por un robo.

Acorde con esta visión se impulsó la aprobación de la Ley 27.802. El cuerpo normativo modifica 56 artículos de la LCT, afecta otras 13 leyes y deroga 9 leyes más.

Se suprime la referencia a la justicia social como principio que guía la interpretación y aplicación de las normas laborales, en abierta confrontación con lo previsto por la Constitución Nacional. También se busca disminuir el peso de otros principios del derecho del trabajo.

Se profundiza la desprotección contra los despidos mediante la disminución de las indemnizaciones

y la creación de Fondos de Asistencia Laboral. La máxima potenciación del poder de la empresa sobre sus dependientes se logra al suprimir la finalidad disuasoria de las indemnizaciones por despido.

Por acuerdo individual con sus dependientes, las empresas pueden adoptar un régimen de compensación de horas extraordinarias y disponer que las vacaciones se gocen fraccionadas en distintos momentos del año. La protección laboral se deniega a las personas que trabajan para las plataformas tecnológicas por ser declaradas “independientes”, y se deroga la Ley 27.555 que establecía derechos especiales para quienes son contratadas en tareas de teletrabajo. Se profundiza el debilitamiento de la presunción de existencia de contrato de trabajo y se imponen restricciones al derecho de huelga.

Se llama “modernización laboral” a esta legislación retrógrada que en su conjunto violenta el principio de progresividad. El rústico retraso de esta reforma se hace evidente en la ausencia de toda medida que responda a un enfoque de género y que tome en cuenta las desigualdades que perjudican a mujeres y disidencias sexuales.

Respecto de la incidencia de nuevas tecnologías en las condiciones en que prestan sus tareas las personas trabajadoras, las pocas disposiciones incluidas hacen retroceder las protecciones que esta área del derecho puede brindar. Respecto de las personas que trabajan para plataformas digitales, la reforma se ocupa expresamente de su deslaboralización, negándoles la protección del derecho del trabajo al declararlas legalmente como

“prestadores independientes”. Se las empuja, de tal suerte, a la intemperie del emprendedurismo.

Conforme a la gestión financiarizada que las multinacionales realizan de todas sus empresas, más allá de aquellas efectivamente financieras, en la explotación del trabajo bajo plataformas se aplican con dureza la gestión algorítmica que es la más representativa de las tecnologías que modelan subjetividades en nuestro tiempo. Los algoritmos ejercen de modo permanente y oculto el poder de dirección patronal, recolectando datos, desplegando análisis predictivos y dando incidencia a la experiencia de usuario para una vigilancia modeladora de las prácticas de sus dependientes. Paleoliberalismo que se actualiza en la gestión mental y gozosa de las personas atrapadas en redes inmateriales por medio de dispositivos que mantienen siempre junto a sus cuerpos (Delfino, 2025; Paira, 2026).

Esta reforma laboral y las políticas a las que se integra tienen efectos claramente previsibles si tomamos en cuenta las duras experiencias históricas de paleoliberalismo que hemos atravesado. Las consecuencias esperables son: la reprimarización de la economía argentina, su desindustrialización, mayor dinamismo de la valorización financiera del capital respecto de aquella propia de la economía real, aumento del endeudamiento externo, crecimiento del desempleo y de la informalidad, deterioro de las condiciones de trabajo y de cobertura de seguridad social, creciente concentración económica y disminución de la participación de los ingresos de trabajadoras/es en la distribución de la riqueza nacional.

La reciente Ley 27.802 no logra una aceptación pacífica como derecho válido mientras se mantienen en curso distintas formas de protesta social. En el mediano plazo, ¿se consolidarán estos marcos normativos o quedarán retratados como una aventura jurásica que llamativamente buscó volver el tiempo hacia una Argentina del siglo XIX donde trabajadoras y trabajadores carecían de derechos propios y fundamentales?

Referencias

Bourdieu, P. (1999). "El mito de la 'mundialización' y el Estado social europeo". *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.